T 3944.

1

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ȘTIINȚE
PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

Stanciu Stoian: „Logica" pedagogică și „logica" pedologică. Lupta lui A. S. Makarenko împotriva „logicii" fixiste pedologice.

P. Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Creţu și *M. Zlate:* Programarea învățământului și problemele cercetărilor de psihologie-pedagogie.

Ștefania Popescu: Corelația dintre studierea noțiunilor teoretice de gramatică și formarea deprinderilor de scriere corectă.

Vasile Popeangă: Asociațiile învățătorești din Transilvania din secolul al XIX-lea.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Aurora Pastia: Aspecte din însușirea vocabularului la cl. I a școlilor de surzi, în condițiile predării limbii pe baza comunicării verbale.

Victoria Petrescu: Preocupări privind orientarea profesională a elevilor.

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ilie Ilasievici: Problemele modernizării matematicii în școala de cultură generală oglindite în publicații.

Constantin Dinu: Un nou studiu despre viața și opera lui Petrache Poenaru.

* * *: Din viața științifică a Institutului de științe pedagogice.

* * *: Planul tematic al Revistei de pedagogie pe anul 1964.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1390
97
- IUL. 2005
1 IUL. 20

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R. P. R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3944.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 1 *ianuarie 1964*

2022

SUMAR

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

Stanciu Stoian: „Logica" pedagogică și „logica" pedologică. Lupta lui A. S. Makarenko împotriva „logicii" fixiste pedologice 5

P. Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Crețu și *M. Zlate:* Programarea învățământului și problemele cercetărilor de psihologie-pedagogie. 27

Ștefania Popescu: Corelația dintre studierea noțiunilor teoretice de gramatică și formarea deprinderilor de scriere corectă 53

Vasile Popeangă: Asociațiile învățătorești din Transilvania din secolul al XIX-lea 75

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Aurora Pastia: Aspecte din însușirea vocabularului la cl. I a școlilor de surzi, în condițiile predării limbii pe baza comunicării verbale 89

Victoria Petrescu: Preocupări privind orientarea profesională a elevilor. . . 102

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ilie Ilasievici: Problemele modernizării matematicii în școala de cultură generală oglindite în publicații 109

Constantin Dinu: Un nou studiu despre viața și opera lui Petrache Poenaru. 115

* * *: Din viața științifică a Institutului de științe pedagogice . . . 118

* * *: Planul tematic al Revistei de pedagogie pe anul 1964 . . . 123

6232

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 1 XIII-ый год *Январь, 1964 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Станчу Стоян: Логика педагогическая и „логика" педологическая. Борьба А. С. Макаренко против педологичесой фиксистской „логики" . 5

П. Попеску-Невяну, П. Константинеску-Столеру, Т. Крецу, М. Злате: Программирование процесса обучения и вопросы психологических и педагогических исследований 27

Шт. Попеску: Корреляция между изучением грамматических теоретических понятий и формированием навыков пунктуации . . . 53

В. Попэнгэ: Ассоциации учителей в Трансильвании (XIX-ый век) . 75

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

А. Пастиа: Некоторые вопросы усвоения словаря в I-м классе школ для глухих, в условиях преподавания языка на основе устного сообщения 89

В. Петреску: О профессиональной ориентировке учащихся . . . 102

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. Иласиевич: Вопросы модернизации математики в общеобразовательной школе на страницах журналов 109

К. Дну: Новая работа о жизни и творчестве Петраке Поенару . . 115

* * *: Научная жизнь института педагогических наук 118

* * *: Тематический план „Педагогического журнала" на 1964 год. . 123

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIII-ème année No. 1 *Janvier 1964*

SOMMAIRE

Page.

ETUDES ET RECHERCHES

Stanciu Stoian: La „logique" pédagogique et la logique" pédologique. La lutte de A. S. Makarenko contre la logique fixiste pédologique 5

P. Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Creţu et *M. Zlate:* L'enseignement programmé et les problemes des recherches de psychologie-pédagogie 27

Ştefania Popescu: La corrélation entre l'étude des notions théoriques de grammaire et la formation des habitudes d'écrire correctement 53

Vasile Popeangă: Les associations d'instituteurs en Transylvanie, au XIX-e siecle 75

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Aurora Pastia: Aspects de l'apprentissage de l'alphabet en I-ere classe aux écoles de sourds, dans les conditions de l'enseignement de la langue sur la base de la communication verbale 89

Victoria Petrescu: Les préoccupations à l'égard de l'orientation professionnelle des élèves 102

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ilie Ilasievici: Les problèmes de la modernisation de la mathématique à l'école de 8 ans, reflétés dans les publications 109

Constantin Dinu: Une nouvelle étude sur la vie et l'oeuvre de Petrache Poenaru 115

* * *: De la vie scientifique de l'Insttiut des Sciences Pédagogique. . 118

* * *: Le plan thématique de la Revue de Pédagogie pour l'année 1964. 123

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 1 *January, 1964*

CONTENTS

Page.

STUDIES AND RESEARCHES

Stanciu Stoian: The Logic of Pedagogy and the So-Called Logic of Pedology A. S. Makarenko's Fight Against the Immutable So-Called Logic of Pedology 5

P. Popescu-Neveanu, P. Constantinescu Stoleru, T. Creţu and *M. Zlate:* The Programming of Education and the Problems of Psychological and Educational Researches 27

Ştefania Popescu: The Correlation Between the Study of Theoretical Grammar Notions and the Formation of Correct Writing Habits 53

Vasile Popeangă: 19th Century School-masters' Associations in Transylvania. 75

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Aurora Pastia: Aspects from the Acquisition of Vocabulary in the 1st Form of the Schools for Deaf Pupils When Teaching the Language on the Basis of Verbal Communication 89

Victoria Petrescu: Ways and Means of Helping the Pupils Choose Their Future Career. 102

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Ilie Ilasievici: The Questions of Modernizing Mathematics in the Elementary and Secondary Schools As Reflected in Publications 109

Constantin Dinu: A Novel Study in the Life and Work of Petrache Poenaru. 115

* * *: From the Scientific Life of the Institute for Pedagogical Sciences. 118

* * *: Plan of Subjects of the Journal of Pedagogy for 1964 . . . 123

STUDII ŞI CERCETĂRI

„LOGICA" PEDAGOGICĂ ŞI „LOGICA" PEDOLOGICĂ. LUPTA LUI A. S. MAKARENKO ÎMPOTRIVA „LOGICII" FIXISTE PEDOLOGICE

Prof. dr. STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei R.P.R.

1. Makarenko este unul din acele spirite alese, a cărui gîndire rămîne limpede şi simplă, oricît de mult ar cuprinde în generalizarea sa şi oricît de adînc ar pătrunde în esenţa lucrurilor. El şi-a expus ideile sale în cele mai diferite forme, de la forma concretă a povestirii şi romanului, pînă la expunerea sistematică a ştiinţei şi explicaţiei filozofice. Aceeaşi simplitate găsim în tot ce a scris şi aceeaşi profunzime, întotdeauna. Simţim o atitudine de gînditor adînc şi serios însoţind faptele care conturează o idee, în cursul unei povestiri; după cum, în dosul unei expuneri sistematice, simţim prezentă realitatea obiectivă, pe care o reflectă.

Makarenko a fost, după părerea noastră, mai mare pedagog decît îl socotesc de obicei pedagogii şi mai mare scriitor decît îl socotesc scriitorii. În fond însă, aşa cum singur o spune de altfel, el e totuşi, şi înainte de orice, pedagog. „Activitatea mea literară, zice el, este o formă a activităţii mele pedagogice" [1]. Literatura, pentru el, a fost o metodă de prezentare a unei experienţe şi de subliniere, pe această cale, a unor adevăruri pedagogice. Dar nu singura. Makarenko a folosit cu succes şi cercetarea pe plan teoretic, privită, însă, ca reflectare a unei realităţi concrete, obiective.

Makarenko, a fost, în sfîrşit, un om căruia adevărul nu i-a căzut simplu, ca un dar ceresc. Pentru că asemenea daruri nici nu există. Pentru adevăr el s-a frămîntat, pentru aflarea adevărului el a muncit. Minunata sa operă de gînditor original şi de literat de mîna întîi l-a costat nu mai puţin de cincisprezece ani de experienţă, în sensul cel mai autentic al cuvîntului, adică practică plus gîndire, plus studiu sub toate formele.

Studiile, care s-au scris asupra lui Makarenko, au scos în relief diferitele aspecte ale conţinutului gîndirii sale pedagogice. S-a vorbit mai puţin despre metoda sa de lucru şi, în legătură cu aceasta, despre ceea ce el, nu o dată, a numit „logica" domeniului de care el s-a ocupat. Este totuşi un aspect

[1] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, I, p. 202.

foarte interesant și important totodată, tocmai pentru că este vorba de metoda de lucru.

Makarenko vorbește despre metoda sa de cercetare în mai multe părți ale operei sale. În mod deosebit se consacră însă acestei teme în studiul intitulat „Materiale pentru o carte", capitolul „Logica pedagogică" [2], precum și în studiul „Problemele educației sovietice în școală" [3].

Care e conținutul termenului de „logică" în gîndirea lui Makarenko? În ce sens utilizează el acest termen? Este important să lămurim acest lucru, pentru că el ne va lămuri în mare măsură secretul succesului pe care l-a avut munca sa de căutare a adevărului pedagogic.

Într-o vreme cînd, în general, prin logică se înțelegea numai disciplina formelor generale ale gîndirii, iar prin metodologie aplicarea acestora în diferite domenii de cercetare, autorul *Poemului pedagogic* simțea că o astfel de poziție nu este de vreun folos deosebit pentru el. După primele sale încercări din colonia Gorki, unde se dusese cu bagajul de cunoștințe căpătat din școală și din experiența de pînă atunci, el constată falimentul științei pedagogice, bazate pe vechea metodologie, pe vechea logică, precum și al tehnicii bazate pe ea. „Mă revolta, povestește el, tehnica mea pedagogică prost organizată și propria mea neputință tehnică. Și mă gîndeam cu furie și dezgust la știința pedagogică: de cîte mii de ani există! Cîte nume, cîte minți strălucite... Cîte cărți, cîtă hîrtie, cîtă glorie! Dar în același timp ce gol! Nu știi cum să te descurci cu un huligan, nu există metodă, nici mijloace, nici logică, pur și simplu nimic. Un fel de șarlatanie" [4].

Cel dintîi lucru, de care-și dă seama Makarenko, este că, în cercetarea adevărului, nu este suficientă argumentarea formal logică. Aceasta, tot formal, poate să fie foarte corectă, dar să nu-ți aducă nici o fărîmă de adevăr nou și nici o soluție practică probantă. Principalul este raportul dintre gîndire și realitatea obiectivă.

Principalul lucru în căutarea adevărului, în stabilirea valorii lui pentru cunoaștere, este raportul dintre gîndire și realitate. Reprezintă el ceva obiectiv sau este ceva proiectat în afară de gîndire?

Logica tradițională, logica formală a stabilit o seamă de principii și norme juste ale gîndirii, dar filozofii care s-au ocupat cu problemele logicii n-au socotit întotdeauna formele gîndirii și legile ei ca reflectare a unei existențe obiective materiale. Chiar și în măsura în care au făcut acest lucru, raportul gîndire-realitate, era pentru ei raportul dintre gîndire și o realitate concepută static. Numai Hegel a conceput realitatea obiectivă ca ceva în devenire, dar el a făcut-o de pe o poziție idealistă, — pericol pentru gîndire de a se lăsa invadată de fantome, postulate drept realitate obiectivă.

Makarenko a încercat inițial să analizeze procesul instructiv-educativ pe care-l avea sub ochi, cu ajutorul vechiului mod de a vedea, al vechii logici. În această muncă de lămurire a sa, el a făcut apel și la „autorități" consacrate din domeniul pedagogiei trecutului, oameni care s-au impus ca maeștri

[2] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, II, București, 1951, p. 102 și urm.
[3] Idem, p. 37 și urm.
[4] A. S. Makarenko: *Poemul pedagogic*, București, 1956, p. 104.

în mînuirea acestui instrument. A văzut pînă la urmă că instrumentul, pe care-l avea la îndemînă, nu ajută.

Care a fost, în fond, drumul urmat de Makarenko? Pentru a fi mai bine înarmat în munca sa, Makarenko s-a apucat mai întîi să citească și să recitească tomurile lăsate de clasicii pedagogiei burgheze. Rezultatul l-am văzut. „Principalul rezultat al acestor lecturi, zice el, a fost convingerea puternică, ce deveni în curînd pentru mine certitudine, că nu aveam în mîinile mele nici o știință și nici o teorie, că teoria se cerea scoasă din suma fenomenelor reale, care se produceau sub ochii mei" [5]. Trebuia pornit de la concret, iar adevărul trebuia stabilit prin referirea lui la acest concret. Logica formală, într-o perioadă cînd s-a crezut o formă aplicabilă chiar realității obiective (concepută însă static, iar mișcarea concepută și ea mecanicist), a putut ajuta pe pedagogii progresiști, din epoca de ascensiune a burgheziei, să formuleze unele principii, să precizeze unele noțiuni, pe care ei le credeau legate de „natura omului" — natură pe care ei n-o vedeau esențial deosebită de restul naturii. Aceleași legi atribuiau ei întregei existențe, cu aceeași valabilitate — în plus „eterne". Iată însă că aceste categorii se dovedeau fără folos pentru ceea ce Makarenko avea de făcut. Problemele ce-i stăteau în față nu mai puteau fi rezolvate cu ajutorul vechii logici, logica formală, ci cu al uneia mai deosebite, mai înalte. Soluția aparține materialismului dialectic și logicii dialectice, metodologiei respective.

Logica dialectică se deosebește profund de logica formală, tradițională. Logica formală, care la logicienii burghezi stă de obicei pe un punct de vedere idealist, e o logică pe care n-o preocupă raportul dintre gîndire și realitatea obiectivă, ci numai formele și legile gîndirii. De aceea îi și zice formală. Logica dialectică e altceva, e o logică de conținut. Aci e vorba și de caracterul obiectiv și unitar al realității, și de cel dinamic, de dezvoltarea progresivă, care promovează întotdeauna nouL în lupta dintre contrariile existente în însăși esența lucrurilor. Căci, trecătoare și în transformare sînt nu numai fenomenele, „ci și esențele lucrurilor" [6], după cum spune Lenin. Logica formală s-a constituit și s-a dezvoltat tocmai în spiritul gîndirii metafizice. De aceea ea și este valabilă în mod deosebit în limitele stabilității relative a lucrurilor. Așa cum spune Engels, „În raportul în care se află matematica mărimilor variabile, față de cea a mărimilor invariabile, în același raport se află în general gîndirea dialectică față de cea metafizică" [7]. Se poate spune, de asemenea, pe drept cuvînt că: logica dialectică nu suprimă și nu discreditează sub nici o formă logica formală, ci — ca să ne exprimăm în termeni juridici — îi fixează competința. Vom căuta și de aici încolo să examinăm concepțiile, judecățile și silogismele, din punctul de vedere al logicii formale, *sub specie abstracti*. Le vom cerceta însă într-un mod exhaustiv *sub specie concreti*. Sub specie abstracti vom examina fenomenalitatea logică; sub specie concreti ne vom coborî la esențialitatea logică..." Logica dialectică e o logică a concretului, a conținutului

[5] A. S. Makarenko: *Poemul pedagogic*, București, 1956, p. 17—18.
[6] V. I. Lenin: *Caiete filozofice*, București, 1956, p. 229.
[7] Friederich Engels: *Domnul Eugen Dühring revoluționează știința, Anti-Dühring*, Ed. P.C.R., 1946, p. 194.

și esenței" [8]. Logica dialectică deschide o eră nouă în cercetarea lucrurilor și a vieții.

Lui Makarenko nu numai că nu-i este străină această concepție, dar el este complet lămurit asupra sensului ei. Atît cu privire la prețul pe care trebuie să-l dăm logicii formale, cît și cu privire, mai ales, la acela pe care trebuie să-l atribuim logicii dialectice. În zelul pe care el îl pune pentru a evidenția punctul de vedere dialectic, ești îndemnat să te întrebi, cîteodată, dacă nu cumva el subapreciază logica formală și metodele preconizate de ea, sau chiar dacă nu le apreciază deloc. Socotim că aceasta este numai o impresie, izvorîtă tocmai din acel zel, din modul cum este nevoit să prezinte lucrurile, pentru a evidenția un lucru puțin luat în considerare la un moment dat. În astfel de împrejurări, necesitățile unei demonstrări te obligă aproape să discuți punctul de vedere prea cunoscut, punctul de vedere care umbrește adevărul pe care vrei să-l pui în lumină.

Poate că la Makarenko noi trebuie să avem în vedere un lucru: prețuirea în mod deosebit a concretului autentic. Pentru el adevărul e de natură concretă, exclusiv concretă. Cum și just este să fie considerat. Teoria însușită numai din „teorie pe plan de abstracțiuni curate" el o socotește fără folos, „nu varsă nici un torent nou, în apele stătătoare". Mult mai de preț este pentru cineva „să se bizuie mai mult pe erudiția bunului simț și a experienței vieții" [9].

Aceasta nu înseamnă pledoarie pentru rămînerea la bunul simț primitiv. Înseamnă pledoarie pentru viața reală. Folosirea logicii formale, în spirit metafizic — folosirea în acest spirit — prezintă un pericol, pe care Makarenko îl sesiza ca nimeni altul și care constă în: ruperea gîndirii de viață, absolutizarea unor aspecte ale realității și încremenirea în ele, alunecarea pe un plan de pseudo-realitate sau de rațiune pură în autodesfășurarea care nu poate crea nimic. Aceasta duce la formalism și lui Makarenko îi repugnă formalismul.

Așadar, gîndirea pedagogică a lui Anton Semionovici Makarenko reprezintă teoretizarea unor date ce reflectă realitatea obiectivă. El pornește de la această realitate, concepută dialectic. „Gîndirea noastră științifică, zice el, nu trebuie să deducă întîmplătoarele combinații ale criteriilor logice generale, ci să fotografieze schema reală a fenomenelor sociale, iar în fotografiile obținute să distingă principiile de separare și de asociere, dar mai ales să tragă concluzii cu privire la procesele și tendințele transformării" [10]. Și mai categoric este Makarenko cînd spune: „Logica noastră trebuie să fie o logică marxistă, o logică dialectică"; sau: „pedagogia este o știință dialectică, care nu admite absolut nici o dogmă" [11]. Gîndirea noastră trebuie să prindă realitatea, să o prindă nu static, ci în mișcarea ei dialectică.

Înarmat cu o asemenea concepție, stăpîn pe o metodă justă de a vedea și de a studia vasta și prețioasa lui experiență, nu este de mirare că Makarenko a putut să aducă un așa de mare aport în domeniul științei educației.

---

[8] Ath. Joja: *Studii de logică*, Ed. Acad. R.P.R., 1960, p. 17.
[9] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, II, p. 322.
[10] Idem, p. 99.
[11] Idem, p. 38.

El vedea, el înțelegea, într-o vreme cînd pedagogi erudiți, rămași la un mod depășit de a vedea, lăsau să treacă pe lîngă ei o viață nouă, pe care n-o vedeau, n-o înțelegeau. Cît de clară îi era lui această metodă, se poate vedea mai ales din intuiția genială cu care el a prins deosebirea fundamentală dintre pedologie, atotputernică în vremea lui, și pedagogie, dintre logica pedologică, metafizică și logica dialectică, folosită de el în pedagogie.

Acest lucru a adus științei pedagogice un serviciu imens : a înlăturat din calea pedagogiei false teorii, împodobite cu veșminte pseudoștiințifice, a înlăturat metoda, care o ademenea pe căi antiștiințifice și reacționare.

2. Makarenko este în adevăr cel dintîi pedagog sovietic, care a combătut, în mod sistematic și cu deplin succes, pedologia și „logica" pedologică. Cercetînd opera sa, distingem în ea mai ales trei motive pentru care Makarenko este hotărît împotriva acesteia.

Un prim motiv constă în faptul că pedologia caută să se substituie pedagogiei, comițîndu-se prin aceasta — spune Makarenko — o gravă eroare de demonstrare științifică. „Trăsătura fundamentală, care caracterizează pedologia, zice el, este un anumit sistem de logică. Sistemul este următorul : trebuie să studiem copilul. Studiindu-l îl vom descoperi. Iar din ceea ce vom descoperi, vom trage concluzii. Ce concluzii ? Concluzii cu privire la ceea ce trebuie să facem cu acest copil... Metoda muncii cu copilul, metoda educației se deduce din studiul copilului" [12]. În alți termeni, demonstrația logică e următoare : acțiunea educativă are nevoie de cunoașterea legilor de dezvoltare ale copilului — cunoașterea legilor de dezvoltare a copilului o dă studiul copilului, deci acțiunea educativă trebuie să se întemeieze pe studiul copilului.

La prima vedere raționamentul este corect. Dacă îl analizăm însă cu atenție vedem că aci a intervenit un element, care a dat naștere unui sofism. Pentru cei ce identifică noțiunea de dezvoltare, în sensul larg al cuvîntului, cu aceea de educație, raționamentul e perfect. Noi însă nu facem și nu putem face această identificare. Educația este dezvoltare, dar o dezvoltare în anumite condiții, în condițiile conducerii conștiente a dezvoltării copilului către un scop. Nu dezvoltarea spontană, nici chiar dezvoltare în genere, ci numai dezvoltare de un anumit gen. În realitate, deci, termenul mediu din raționamentul pedologic este luat în mod echivoc sau chiar eronat, o dată într-un înțeles, altădată în altul. Avem, cum se spune în logică, sofismul împătririi termenilor („quaternio terminorum").

La această observație deosebit de profundă, făcută de Makarenko, mai putem adăuga, în același sens, și pe aceea că, procedînd în felul arătat, pedologii, acumulînd pretinse adevăruri despre dezvoltarea copilului în genere, creează un fond de premise, fără legătură cu fenomenul educativ real. Ei cred că descoperă natura copilului, cu legile ei de dezvoltare. În fond această „natură este o construcție mintală, ieșită din date care n-au mai nimic comun cu procesul educativ". Din acestea, ei se străduiesc apoi să construiască sisteme de educație, care mai de care mai „originale". Și, evident, fără controlul fenomenului obiectiv, real, pot s-o facă. Nimic nu-i poate stînjeni. Prin aceasta pedologia, cu tot limbajul ei de știință experimentală, care

[12] Idem, p. 222.

ar lucra, chipurile, numai cu date certe, obiective, ajunge în realitate în cîmpul celor mai idealiste și absurde speculații.

Anton Semionovici Makarenko ne arată că logica aceasta e plină de grave consecințe, pentru care fapt ea nu trebuie să ne lase de loc indiferenți. Ea dă dreptul oricui să erijeze în adevăr absolut „constatări" de moment, că realitatea nu devine ci este numai, — pedologic și nu pedagogic — că nu există și nu poate exista o știință pedagogică. Or, Makarenko știe că pedagogia nu trebuie confundată cu pedanteria pedologică și că o știință a educației este posibilă.

Un al doilea motiv pentru care Makarenko este împotriva pedologiei este însuși rezultatul la care s-au oprit în regulă generală pedologii, în urma studiilor lor cu privire la natura vieții infantile. Un argument ontologic, putem spune, alături de unul metodologic, dar legat de acesta.

În adevăr, identificînd dezvoltarea omului — a copilului în speță — cu dezvoltarea biologică a acestuia, la care reduce tot, pedologia adună fapte, după criterii proprii științelor naturii, și începe să le clasifice, pentru a stabili diferite tipuri de indivizi, fiecare cu caractere proprii, fiecare cu destin implacabil propriu. Și, ceea ce e interesant, este că, pe calea aceasta, „pedologii au descoperit numeroase grupuri de copii înapoiați și neglijați din punct de vedere social, sau dificili, delicvenți etc." [13]. De aci și concluzia: dacă un copil e într-un fel, el trebuie educat într-un mod deosebit, dacă e altfel, atunci scopul și metodele acțiunii pedagogice trebuie să fie radical altele. „De aici, zice Makarenko, nu mai e decît un pas, pînă la teoria fascistă, care afirmă că între rase sînt deosebiri intelectuale, că fiecare rasă își are un destin propriu, dinainte determinat" [14]. Și de fapt pedagogia fascistă a folosit și folosește asemenea rezultate „științifice" ale pedologilor. Ajungînd la o asemenea constatare, Makarenko se simte îndreptățit să spună: „E greu să înșirăm toate relele provocate de pedologie cauzei construirii socialismului, în sectorul cel mai important, educația tineretului" [15].

Un alt motiv, deci, pentru care Makarenko nu putea să nu fie împotriva pedologiei, este fixismul concepției pedologice, concepție potrivit căreia omul se naște și trăiește cu un fond fixat de la naștere, netransformabil sau transformabil în ciclu închis pe o linie predestinată. Această concepție neagă putința unei cotituri, a unui salt, a unei „devieri" esențiale, de la acest fond înnăscut. Cînd pedologul vorbește de „libertate", el nu se gîndește nici la libertatea educației de a-și proiecta un scop și nici chiar la libertatea copilului de a-și lua, fie cît de puțin, soarta în mîini. Libertatea pedologică este numai „libertate" de manifestare mecanică, de desfășurare mecanică a fondului înnăscut, este „autodezvoltare". Referindu-se la acest mod de a concepe libertatea, și anume „libertatea de manifestare", Makarenko se întreabă: „Ce înseamnă libertatea manifestării?". Și tot el răspunde: „Nu înseamnă altceva decît cea mai autentică pedologie. După ce omul a fost studiat, după ce s-a aflat și s-a notat că la el voința este A, emoția B, instinctul C — după aceea (iată că) nimeni nu știe ce să facă cu ele, pentru că nu există un scop.

[13] Ibidem
[14] Ibidem
[15] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, 1, p. 29.

Atunci firesc este să ne spălăm pe mîini, spunînd : va să zică există A.B.C., lasă-le să se manifeste în voie și, încotro vor apuca, acolo să meargă" [16].

Acest motiv, pentru care Makarenko este împotriva pedologiei, este deci tot așa de întemeiat ca și primul. Poate și mai întemeiat. El dezvăluie un alt sofism care stă la baza logicii pedologice, ceea ce logicienii numesc „error fundamentalis", întemeierea unei concluzii pe premise cu totul false. Viața ne arată în adevăr că omul este transformabil, atît din punct de vedere biologic, cît și din punct de vedere psihic, ca om (și aceasta ne interesează în primul rînd), în condițiile create de acțiunea educativă.

Un al treilea motiv, pentru care Makarenko a luptat împotriva pedologiei, este orecum implicat în primele două, dar are și ceva deosebit ; el consideră că pedologia nu este o știință. Și nici nu poate fi. O știință are un obiect propriu, iar pedologia nu are. Pedologia face, după cum am văzut, încercarea nejustificată de a se substitui pedagogiei. Ea mai face încă una de același fel. Ba chiar două. Vrea să se substituie atît biologiei, cît și psihologiei copilului. Ea vrea să tragă concluzii cu privire la educație, concluzii pedagogice, studiind separat, în acest scop, fiziologia și psihologia copilului, vrea, cu alte cuvinte, să clădească un corp de principii referitoare la un domeniu de fapte, pe date culese din domenii deosebite de acestea. De aceea, pe drept cuvînt, ea a fost denumită o pseudoștiință.

Aici este de discutat și concepția potrivit căreia pedagogia este privită numai ca o artă sau ca o simplă aplicație a unor cunoștințe furnizate de discipline care (acestea) ar avea, în adevăr, caracter științific, de cercetare. Aceasta presupune posibilitatea pentru mintea omenească de a trage concluzii de o natură deosebită de aceea a premiselor. Ceea ce, din punct de vedere logic, este absurd. Firesc și logic este altfel. Noi folosim cunoștințele din domeniul științelor naturii pentru practică, acestea ne sugerează legături de acest fel ; dar orice disciplină practică își are obiectul său, cu date privite sub aspect practic. Pe aceste date raționează specialistul, constituind un sistem de categorii și principii, proprii domeniului. Nu ne e posibil, de pildă, logic vorbind, să tragem, direct, mecanic, concluzii cu privire la tehnologia metalelor sau a materialelor chimice, din fizică sau din chimie. Asemenea concluzii se trag din practica industrială, cunoscînd fizică sau chimie. Noi generalizăm, teoretizăm această practică. Tot așa, concluzii pedagogice nu se pot trage direct din fiziologie sau psihologie, ci din practica educativă. Pe aceasta o studiază, generalizează și teoretizează pedagogia, folosind cunoștințe și din alte domenii.

După părerea lui Makarenko, concluziile ce s-ar trage de o știință sau pretinsă știință, direct, din datele altei științe, fără a se întemeia pe propriu-i obiect, pe acel aspect al realității care-i e propriu, sînt mai mult decît îndoielnice. Chiar dacă datele furnizate, în cadrul obiectului respectiv, privite ca atare, sînt juste. „Nici un procedeu pedagogic (adică educativ, *n. ns.*) —zice Makarenko — nu se poate deduce pe cale silogistică din principiile vreunei științe. Cea mai bună dovadă o dă practica pedologică. În prezent — continuă el — este indicat să considerăm tendință pedologică orice tendință de a de-

[16] Idem, II, p. 224.

duce pe cale logică un procedeu pedagogic din vreo știință" [17] — adică în cazul nostru din domeniul altei științe decît din acela al pedagogiei însăși.

Păreri asemănătoare găsim la Makarenko în aproape toate lucrările sale. În toate, el arată greșala pedologilor care, substituind o „știință" cînd unei științe, cînd alteia, încearcă să alcătuiască o știință a educației, mutîndu-se dintr-un laborator într-altul (laboratoare ale altor științe). Sau pur și simplu, adunînd datele acestora din cărți, încearcă să clădească o știință proprie. „Metodica muncii de educare — spune Makarenko — nu poate fi dedusă din științe, cum sînt psihologia și biologia. Sînt convins că nu avem dreptul să tragem concluzii directe din datele acestor științe, pentru regulile de educație. Aceste științe își au însemnătatea lor, în activitatea educativă, însă nu ca premise cu putere deductivă" [18]. Orice știință e reflectarea în logica proprie a unei legități proprii, a unei „logici" obiective, din obiectul însuși.

Makarenko ilustrează ideile sale antipedologice și prin exemple luate din literatura beletristică privitoare la copii și la educația lor. Din acest punct de vedere, el analizează, în special, literatura care se ocupă de copiii cu tare morale și găsește că, la mulți romancieri, se întîlnește același mod de a vedea greșit și dăunător, ca și la pedologi. Lucrul e explicabil pentru oamenii care aparțin aceleiași lumi. Prea adesea, spune el, autorii romanelor sau povestirilor despre tineret se extaziază în fața copilului sau tînărului vagabond sau criminal. Pentru aceștia „criminalul încetează de a mai fi obiect de educație, și devine obiectul unei anumite curiozități și al unei anumite extazieri". În realitate, continuă Makarenko, „delicvenții n-au nici un fel de trăsături estetice deosebite" [19], pentru a fi priviți cu acest interes.

Această atitudine a literaților, care privesc de pe o astfel de poziție, este și ea foarte periculoasă. Ea vine să întărească în mentalitatea cititorilor o atitudine asemănătoare. Prezentînd în culori simpatice pe un delicvent, îl preschimbă din *obiect* de educație, cum trebuie să fie, în *model* de educație. Literatura apuseană — și mai pretențioasă și mai de rînd — abundă în asemenea „opere". În ea pedologii au un puternic aliat, pentru acțiunea lor nefastă. E tot meritul lui Makarenko de a fi arătat-o.

Pedologia a fost astfel complet demascată în șubrezenia bazelor sale. Logica ei, modul ei de a lucra, nu e numai o logică nedialectică, dar nici o corectă folosire a elementelor de logică formală nu are. Lucrul acesta este necesar să se arate și să se adîncească deoarece, cînd și cînd, pe căi ocolite, tot mai apar unele încercări de a se revizui ceva din tezele care o condamnă. În această categorie de încercări putem să socotim, de pildă, teoria potrivit căreia pedagogia este națională în formă și în conținut, izvorîte ambele din nu știu ce misterios specific național, imuabil și etern. În această categorie putem pune și încercarea de a izola și de a trata tehnica pedagogică izolat sau legată numai de psihologie.

Unul din motivele invocate în favoarea acestor tendințe este puținul interes, pe care pedagogia l-ar acorda azi psihologiei în general și psiholo-

[17] Idem, p. 38.
[18] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice* alese, I, p. 79.
[19] Idem, II, p. 221.

giei pedagogice în special. Problema merită să fie discutată. După cum se va vedea însă, ea este de fapt rezolvată, în cadrul unei juste gîndiri logice.

Sistemul de categorii, legi și principii care constituie o știință trebuie să se întemeieze pe legătura acestora cu realitatea obiectivă, ca o reflectare a acesteia. Este „logicul" unei realități concrete, expresia concentrată teoretică a acesteia. Pedologia cu pseudosistemul său de noțiuni nu corespunde unei realități proprii. Ea nu poate fi o știință și nu se poate substitui pedagogiei, care-și are, cum vom vedea, obiectul său.

3. Străduința de a determina esența „logicii" pedagogice, ca un sistem categorial închegat, ca un fir conducător logic, ce reflectă logica sau legitatea fenomenului educativ obiectiv, precum și unele rezultate substanțiale obținute în acest sens, — iată unul din marile merite ale lui A. S. Makarenko, despre care, după cum am arătat, s-a scris puțin. Asupra acestui lucru se cade să mai stăruim.

Primul lucru asupra căruia Makarenko ne atrage atenția, așa cum am văzut, pe lîngă caracterul eminamente dialectic al „logicii" pedagogice [20], este specificul său, punctul de vedere deosebit din care este privită desfășurarea sa, ca reflectare a unui proces dialectic obiectiv. Lucrul acesta se vede din însuși modul cum Makarenko definește obiectul pedagogiei și pe pedagog. „Pedagogul — zice Makarenko — nu trebuie să considere pe elev ca pe un obiect de studiu, ci ca pe un obiect de educație" [21]. Deci nu *studiul* copilului e obiectul pedagogiei, ci studiul *educării* lui, al transformării lui. Pedagogia este știința educației copilului. Nu numai și nu pur și simplu a cunoașterii lui. Ea studiază acest proces și-i determină logica, adică forma optimă de realizare concretă a lui.

În ce constă acest proces ? Prin ce se caracterizează în esență faptul educativ ? În primul rînd, prin aceea că el este un fapt, o menifestare a realității, făcînd parte din realitatea obiectivă și anume din realitatea socială. Logica acestor fapte este dialectică în cel mai înalt grad, iar, după cum știm, „logica dialectică nu se referă la un conținut în genere, ci la conținutul în dezvoltare, în schimbare" [22]. În al doilea rînd, procesul educativ este un proces conștient, căruia îi este caracteristică năzuința către un scop. Acțiunea pedagogică, întodeauna, mărturisit sau nemărturisit, a avut în practică acest caracter. Procesul în întregul lui (inclusiv scopul) este și rămîne un fapt concret, în cadrul realității obiective. Nimic nu se adaugă dinafară, așa cum au conceput în genere pedagogii trecutului, care gîndeau de pe poziții metafizice. Văzînd realitatea static și analitic, ei nu puteau să o conceapă transformabilă decît dacă îi introduceau dinafară, ca un „deus ex mahina", un ele-

[20] Termenul de „logică pedagogică" mai e folosit și în alt sens, privind gîndirea logică a elevilor, precum și cercetarea metodelor și procedeelor de educare a acesteia. În acest înțeles, cum arată N. N. Alexeev, logica pedagogică studiază condiționarea, dezvoltarea logicii gîndirii la elevi de către logica lucrurilor, modul cum putem substitui unei dezvoltări stihinice, care talonează o dezvoltare conștientă metodică, specificul acestei dezvoltări la diferite obiecte de studiu. E, după cum vedem, un aspect care privește nu știința pedagogiei, categoriile și metodele ei de cercetare, ci procesul de învățămînt.

[21] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice* alese, II, p. 208.

[22] M. M. Rosental: *V. I. Lenin despre sarcinile și principiile elaborării logicii dialectice* (în „Voprosî filosofii" nr. 2/1955).

ment. Acesta era menit să dinamizeze și să mobilizeze realitatea spre el, spre ideal.

Despre noul mod de a vedea scopul, dialectic și materialist, ne vorbește Lenin, în *Caiete filozofice*, integrînd scopul în procesul existenței obiective. Există, zice Lenin, „două forme ale procesului obiectiv: natura (mecanică și fizică) și activitatea omenească îndreptată spre un scop" [23]. În activitatea omenească, activitatea conștientă, scopul, apare omului ca fiind exterior, ca străin. „În realitate — zice Lenin — scopurile omului sînt generate de lumea obiectivă și o presupun — o găsesc ca dată, ca prezentă. Dar omului *i se pare* că scopurile lui sînt luate dinafara lumii, sînt independente de lume" [24].

Pentru Makarenko scopul este parte integrantă din fenomen, obiectiv ca și acesta. Și e de natură socială. Apare și se dezvoltă în colectiv, ca element structural al acestuia. De altfel, „colectivul este posibil numai cu condiția de a uni pe oameni în jurul unui scop" [25]. Datoria pedagogului nu este să caute a formula de la el un scop educativ, ci de a-l sesiza, de a-l vedea în năzuințele societății. „Scopurile activității educative, zice Makarenko, nu pot fi deduse decît din cerințele societății, din nevoile ei" [26].

Makarenko face o deosebire netă între noțiunea de *scop*, luată în înțeles materialist-istoric și noțiunea de *ideal*, luată în înțelesul dat altădată acestuia. Nu e vorba aici, se înțelege, de cuvîntul întrebuințat. Putem să denumim această noțiune oricum, fie chiar tot „ideal". Ceea ce interesează este conținutul pe care-l vom da noțiunii. „Idealul" abstract, al pedagogilor de altădată (și al multora de azi încă!), este, cum spune Makarenko, o finalitate formulată fără prea mult simț de răspundere, față de realitate, cu singura grijă a unei formulări acceptabile, „așa cum se obișnuiește în expunerile filozifice" [27].

Un asemenea mod de a rezolva o problemă așa de importantă adoptaseră, după părerea lui Makarenko, în Uniunea Sovietică și unii pedagogi comozi, care nu vedeau nici un rău și nici o dificultate în a trece cu ușurință de la un ideal la altul. Motivul? „De la început — zice Makarenko — le era la fel de limpede atît propovăduitorilor și elevilor, cît și spectatorilor străini, că față de acest mod abstract de a pune problema idealului, nimeni nu le va putea controla activitatea pedagogică. De aceea și propagarea acestor idealuri era o chestiune care nu prezenta nici un fel de risc" [28]. Dar, spune iar Makarenko, mai departe, „treptat, pe măsură ce noi înșine ne dezvoltăm în munca noastră și verificăm rezultatele ei, am început să avem oarecare îndoieli, în ceea ce privește valoarea idealurilor propuse. Ele nu ne-au plăcut, mai ales din pricina prea marei lor perfecțiuni. Erau cu adevărat idealuri, pe cîtă vreme noi aveam nevoie de scopuri practice, pe care să le înțelegem, care să poată fi realizate... niște planuri bine făcute, pentru construirea de case: aici va fi balconul, aici scara, aici bucătăria" [29].

[23] V. I. Lenin: *Caiete filozofice* (ed. rom.), p. 156.
[24] Idem, p. 157.
[25] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice* alese, II, p. 101.
[26] Idem, p. 90.
[27] Idem, vol. I, p. 27.
[28] Idem, p. 29.
[29] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, II, p. 91.

În istoria pedagogiei, în perioada premarxistă, problema idealului s-a pus teoretic în două feluri. Unii pedagogi, ca de pildă Helvetius, cred că omul poate fi format în conformitate cu un ideal, pe care-l formulăm pe cale rațională, un ideal propus dinafară. El vede just influența mediului asupra formării omului, vede chiar necesară și posibilă transformarea mediului și prin aceasta posibilă o educație bună, dar „legile" după care poate fi transformat mediul nu le mai concepe ca o legitate obiectivă, ci izvorîtă din rațiunea individuală „justă", dintr-un „egoism rațional", cum se exprimă el. Ce și cine garantează substanța și justețea unor astfel de legi, a unui astfel de ideal? E o problemă care nu se pune în acest mod de a vedea. Alții, ca de pildă Jean Jacques Rousseau, încearcă să integreze idealul în realitatea obiectivă (idee cu totul lăudabilă!). Dar modul cum o fac — cum o face Rousseau în special — încurcă mai rău lucrurile, pentru că preconizează un fel de ideal „inconștient", ceea ce evident e un nonsens, furnizînd și azi arme logicii pedologice. Omul este bun de la natură, zice Rousseau, scopul naturii, în el este bun, cu alte cuvinte. De ce să ne mai străduim a-i făuri un ideal? Idealul este în el însuși, să-l lăsăm numai să se dezvolte liber. Această atitudine „naturalistă", care face în fond pedagogia de prisos, a dat naștere la cele mai vii controverse, fiind caracterizată, pe rînd, cînd optimism, cînd pesimism pedagogic. Și de fapt poate fi caracterizată în ambele feluri: depinde de punctul de vedere din care este văzută.

Adevărații pedagogi, adică cei pe care nu i-a părăsit nici simțul realității — din care nu trebuie să lipsească intenționalitatea practică — nici viziunea progresului general, n-au gîndit nici ca Helvetius, nici ca Rousseau. Fără a vedea clar întotdeauna, ei au simțit că altfel trebuie să fie pusă problema. Pestalozzi, de exemplu, cînd trăia în mijlocul experienței sale, își punea și rezolva sarcini sau scopuri concrete, nu „idealuri" generale, vagi. Pe această cale a ajuns el la unele adevăruri care au rămas. Cînd colaboratori de ai săi mai „savanți" au căutat să-l „teoretizeze", l-au îndepărtat de fapt de știință. În teoriile ce i se atribuiau, Pestalozzi nu se recunoștea și nu voia să se recunoască. Duceți-vă la Fellenberg, duceți-vă la Niederer sau duceți-vă la Schmidt, avea el obiceiul să spună, cînd era încurcat cu întrebări privind abstractele teorii care i se atribuiau.

În ce privește modul cum Rousseau încearcă, fără a izbuti, să includă idealul în „natura bună", falsitatea acestui mod de a vedea a fost de asemenea prinsă de gînditorii cu un simț nealterat al realității. De altfel, însuși Rousseau își dă oarecum seama de acest lucru. Faptul că el îl izolează pe Emil de societatea timpului, arată că el însuși recunoaște că idealul „natural" din copil poate fi modificat de împrejurări, nu mai puțin naturale și aci. Cernîșevski, mai clar decît Rousseau, spune în această privință chiar: „În anumite împrejurări intervenite în viața lui Ivan, *omul* devine dulgher, iar, în anumite împrejurări intervenite în viața lui Petre, el devine fierar. La fel, în anumite împrejurări, *omul* devine bun, în altele rău".

Nici Pestalozzi, nici chiar Cernîșevski și nici alți pedagogi și gînditori din trecut n-au putut să prindă însă complet caracterul concret, obiectiv al scopului educației. Le lipsea viziunea materialist-dialectică și materialist-istorică despre lume. Pentru Cernîșevski este limpede că împrejurările pot face

pe om bun sau rău. Dar ce anume din aceste împrejurări are această virtute, nu-i este tot atît de limpede nici lui. Nu mai vorbim de ceilalți.

Pentru Makarenko lucrurile se schimbă. Pentru el scopul nu se adaugă dinafară. Și Makarenko pornește, după cum știm, în educație, de la o ipoteză optimistă față de om, un optimism, cum spune el, dus pînă la risc [30], dar cînd e vorba de scopul educației, el ține să spună că aci „nu e vorba de un optimism, ci de o încredere realistă" [31]. Legătura reală, vie, concretă între tineret (obiectul educației) și scop, este legătura ce se realizează în procesul de învățămînt real, legat de viața socială — de viața sovietică în cazul experienței sale. Noul, care apăruse în această viață, era esențialul, năzuința de afirmare categorică față de elementul deja depășit. *Noul* era însuși scopul, sîmburele și motorul vieții colective. Inversul este și el tot așa de adevărat: scopul este noul însuși, cu năzuința lui spre rezolvarea cu succes a contradicțiilor și problemelor puse de viață.

Pentru Makarenko, noul din structura societății sovietice își are drum deschis spre sigura și completa realizare, pentru că el se prezintă ca un tot închegat pentru întreaga societate. Realizarea lui nu este, desigur, o autorealizare liberă, un marș triumfal, fără luptă și rezistență, — fie și numai pasive în unele cazuri. Din contră, atît pe plan social, cît și pe plan individual, scopul, noul, se realizează și se precizează, se întărește totodată, prin luptă. Educatorul, care conduce această luptă, trebuie, zice Makarenko, să cunoască scopul, dar trebuie să cunoască și elementul care se opune realizării lui. „De ce, zice el, pe drept cuvînt, învățăm în institutele de învățămînt tehnic superior rezistența materialelor și nu învățăm în cele de învățămînt pedagogic rezistența personalității, atunci cînd începem să educăm" [32].

Tendințele de continuă creștere ale procesului de înnoire nu pot fi stăvilite însă, iar unitatea acestora este unul din izvoarele forței noului.

Unitatea forțelor de înnoire Makarenko o vede pe un plan și la un nivel care deschide cea mai cuprinzătoare perspectivă pentru educație: colectivul socialist, care s-a născut și se dezvoltă în vremea noastră. Succesul este asigurat, mai ales, prin faptul că societatea socialistă și-a concretizat năzuințele sale de transformare într-un for conducător: Partidul.

★

4. Precizarea scopului educației, a scopului obiectiv pe care pedagogia trebuie să-l caute în năzuințele și în nevoile societății, este, după cum vedem, una din marile sarcini ale pedagogiei. Cea mai mare. Precizarea scopului,

[30] Citām propriile cuvinte ale lui Makarenko privitoare la acest optimism dus pînă la risc: „E greu să recunoști întotdeauna ce este bun în om. În acțiunile de toate zilele ale oamenilor și cu atît mai mult într-un colectiv nu prea sănătos este aproape cu neputință să observi aceste însușiri. Ele sînt prea puternic date la fund de o luptă meschină și se pierd în conflictele zilnice. Trebuie să scoți la suprafață ceea ce este bun în om, și pedagogul este dator s-o facă, chiar cu riscul de a se înșela". Iar în altă parte: „Trebuie să riscăm, deoarece a renunța la risc înseamnă a renunța la creație. Avem oare dreptul să renunțăm la creație în opera noastră educativă? Nu!" (Opere pedagogice alese, I, p. 167, 184).

[31] A. S. Makarenko: *Steaguri pe turnuri*.

[32] A. S. Makarenko: Poemul pedagogic, ed. a III-a, rom., p. 564.

în sistemul categorial al pedagogiei, și lupta pentru atingerea scopului. Căci opera pedagogului nu încetează o dată cu precizarea scopului. Ea abia începe.

Pedagogul nu se poate mărgini, în adevăr, la studierea realității date, pentru că scopul nu se realizează spontan. Realizarea scopului — mai mult, „logica" realizării lui — aceasta este o sarcină tot așa de importantă și ea este special rezervată pedagogiei, pedagogului. Asupra acestei „logici" ne atrage atenția în mod deosebit Makarenko. Pe ea, categoriile, principiile și metodele ei, contradicțiile ce trebuie învinse, ne invită el să le căutăm, să le descoperim, să le formulăm, să găsim soluții de rezolvare.

Logica de care vorbim, „logica" pedagogică, parte a disciplinei pedagogice privind bazele filozofice ale acesteia, are a se ocupa de aspectul logic al procesului educativ, de legile lui de dezvoltare. Nu e vorba de o logică în sensul clasic al cuvîntului, ci în sens larg, dialectic. Logica dialectică este, după cum am arătat, altceva decît logica formală și o depășire a acesteia. „Logica dialectică (la rîndul ei) este știința despre legile *gîndirii* umane, care sînt reflectarea legilor lumii materiale obiective" [33]. Așa cum, spontan, la nivel senzorial, se realizează sintetic percepția, tot așa printr-o acțiune selectivă și de sinteză, la nivel logic (Marx spune, „pentru spirit") [34] se realizează concretul științei. „Logica" pedagogică este deci și ea logica reflectării unui proces obiectiv, a procesului de formare a omului conform unui scop. Fiind vorba de un proces conștient, al cărui agent e omul, putem înlocui noțiunea de proces, cu cea de acțiune, în sensul cel mai larg al cuvîntului. Logica pedagogică este deci o logică a *acțiunii* (reflectarea acesteia) într-un anumit domeniu de viață omenească.

Asupra acestui nou aspect al acțiunii umane, privit ca un domeniu care-și are o ordine logică, ce trebuie descifrată de știință, filozofia a încercat și încearcă să-și spună cuvîntul. Este, după părerea noastră, cazul filozofului polonez Tadeusz Kotarbinski. După Tadeusz Kotarbinski, această nouă disciplină ar avea drept scop să ne găsească „principiile muncii bune", cu trei aspecte sau momente mai de seamă ale ei: activizare, automatizare și integrare. Logica muncii bune, o logică a acțiunii deci, este, după cum tot Kotarbinski se pronunță, „o logică pe care o putem considera ca pe o cucerire în domeniul cunoașterii", o logică în care scopul ocupă locul central. Cum este aproape de la sine înțeles, „orice sinteză de acțiuni conform unui scop dat, cere o coordonare a acestora, adică să le punem de acord. Este necesară apoi o concentrare a lor" și „nimeni nu trebuie să folosească mai multe mijloace decît cere acțiunea" [35]. Planul unei acțiuni nu este ceva fantezist, ceva dedus sau construit arbitrar, ci ceva ce reflectă raporturi posibile, dar nu mai puțin legate de realitatea materială obiectivă. „Planul trebuie să fie, pe de o parte, neapărat apropiat țelului conceput, pe de altă parte apropiat condițiilor realităților în care el va fi executat. Caracterul său pozitiv și nu

[33] P. P. Sitkovski: *Despre coincidența dialecticii, logicii și teoriei cunoașterii în materialismul dialectic* (Voprosî filosofii, trad. rom. pp. 97—98). (Vezi și Ath. Joja: *Asupra unor aspecte ale logicii dialectice*, „Cercetări filozofice" nr. 5/1957, p. 89).

[34] K. Marx: *Contribuții la critica economiei politice*, E.S.P.L.P., 1954, p. 227.

[35] Tadeusz Kotarbinski: *Principes au bon travail*, Cracovia, 1948, p. 16.

fantezist decide posibilitatea de realizare a lui. Fantezist nu este planul care proiectează noutăți radicale, ci cel care introduce raporturi nereale în materialul de lucru, în utilaj și în personalul colaborator" [36].

Poziția neopozitivistă, pe care știm că stă, în unele din scrierile sale, cunoscutul filozof polonez, ne cere să fim atenți la ceea ce afirmă el și în acest caz. Este nevoie, credem noi, să aducem unele preciziuni, care să înlăture eventuale interpretări echivoce.

Ce înțelegem, ce trebuie să înțelegem noi, de pildă, prin acțiune și mai ales prin acțiune bună? Dacă acțiunea e socotită nu ca o existență ideală, absolutizată, dacă e socotită, din contră, ca avînd un caracter obiectiv, mod de manifestare al existenței umane, atunci sîntem pe punctul de vedere al concepției științifice despre lume. Altfel nu. O acțiune „bună" nu poate fi izolată, ruptă de scop. Scopul trebuie socotit și el ca făcînd parte din posibilitatea de realizare a acțiunii. Este esența acțiunii bună concret, — în realizare — sau numai ca posibilitate. Dacă scopul e conceput ca exterior acțiunii, făurit în mod arbitrar de om, cădem în subiectivism sau în abstracțiuni sterpe — ceea ce e totuna. Acțiunea „bună" în sens materialist-dialectic este bună prin concordanța ei cu scopul obiectiv, precum și cu datele obiective ale practicii umane.

Încercări de a desprinde o ordine logică obiectivă, în domeniul acțiunii omenești, au făcut și fac, de fapt, toți cei ce caută o organizare a muncii cît mai potrivită — ei spun de obicei și cît mai științifică. În felul lor s-au ocupat cu aceasta un Taylor („Principii de organizare a uzinelor"), Henri Fayol („Administrația generală și industrială"), J. Wilbois („Direcțiunea atelierelor și birourilor"), Ford („Viața și opera mea") și alții. În general însă, aceștia pornesc de la ideea că producția este determinată, cu exclusivitate aproape, de „birourile" de studii și planificare, de logica stabilită de acestea. Logica birourilor ar fi, cum se exprimă unul dintre aceștia, „ordin", un imperativ care „se impune executantului". Autorii citați nu văd sau trec cu vederea faptul că „ordinul" însuși este determinat. Și este determinat, pe de o parte, de un scop, care trebuie să fie obiectiv, pe de alta, de condițiile de realizare tot așa de obiective. Iar acestea, ambele, nu sînt generate în birou, ci în procesul concret al producției. Dacă lucrurile se petrec altfel, logica înfăptuirii scopului este viciată.

Scopul bun este bun, pentru că exprimă o tendință intimă a colectivului care are nevoie de el. El poate să nu fie clar întotdeauna colectivului, dar o dată dezvăluit, acesta nu întîrzie să se identifice cu el și cu dinamica lui. În toate „studiile" de raționalizare tehnică a muncii, făcute de specialiștii burghezi, „rațiunea" introdusă de ei, în sistemul de raționalizare, subordonează — de fapt — toate scopurile parțiale unui singur scop, străin și opus intereselor colectivului care va realiza planurile: exploatarea acestuia cu mijloace cît mai „științifice", deci cît mai crude. Tendințele cu sens politic reacționar de acest fel sînt cel mai limpede expuse în tezele tehnocraților americani. Sub lozinca primatului raționalizării tehnice, aceștia propovăduiesc imperiul tehnocrat în cadrul capitalismului de stat. Ei vor, cu alte cuvinte, ca statul să devină un mare birou „tehnic" la dispoziția capitalului.

[36] Idem, p. 19—20.

În regimul socialist, preocupări pentru probleme legate de buna organizare a muncii productive, urmărind cu totul un alt scop, au fost și sînt în lumea inginerilor și inovatorilor, a celor care se ocupă de organizarea rațională a muncii socialiste, de inovații și întrecerile socialiste. Este un material foarte bogat și foarte interesant, care ar putea să fie mult prelucrat de filozofi. Și ar fi necesar, pentru că, în adevăr, în orînduirea socialistă logica acțiunii optime are alt aspect decît în orînduirea capitalistă. Temei ideologic și indicații în această privință găsim la clasicii marxism-leninismului, — cu deosebire la Lenin, în „Cum trebuie organizată întrecerea" și în „Marea inițiativă" de pildă.

Logica muncii noastre este logica procesului socialist de producție. În acest proces, logicul, activitatea justă, nu este considerat apanajul unei minorități exploatatoare, ca în producția capitalistă.

Veacurile de oprimare și exploatare, însă, au făcut ca în masa oamenilor muncii să pătrundă și să se fixeze multe deprinderi contrarii intereselor lor, prejudecăți și rutină. Acestea mai rămîn și după dărîmarea burgheziei de la putere. Ele sînt opuse logicului de care vorbim. Împotriva lor trebuie dusă o luptă tot așa de hotărîtă ca și împotriva celor care le-au patronat. Lenin ne-a avertizat că această luptă nu-i de loc ușoară. E, din contră, „un proces de foarte lungă durată". Pentru înfăptuirea lui... „trebuie înfrîntă puterea uriașă a obișnuinței și rutinei obtuze legată de aceste rămășițe" [37].

Metoda necesară pentru aceasta? Ea nu poate fi dictată din birou, chiar dacă biroul are cea mai pozitivă atitudine față de realitatea procesului. Ea poate fi găsită în lumina învățăturii că practica este criteriul fundamental pentru găsirea adevărului. Pentru a învinge rutina și „logica" vechiului, aceasta este calea. Cei care vor să rezolve o asemenea grea problemă „trebuie să aibă destulă perseverență, pentru a încerca sute și mii de noi metode, procedee și mijloace de luptă, pentru elaborarea celor mai potrivite dintre ele" [38]. Pe această cale, mai ales, vom dezvălui logicul din procesul construcției socialiste în orice domeniu și vom avea posibilitatea să-i „corectăm" mersul dezvoltării spontane. În domeniul educației, ca și în alte domenii.

Cînd vorbim de o acțiune bună și de logica ei, nu trebuie s-o confundăm cu acțiunea „reușită", în sensul pragmatic al cuvîntului. Bună este o acțiune nu pentru că îmi reușește mie, ci numai dacă e conformă cu un scop obiectiv, legat de mersul înainte al societății, de năzuințe spre mai bine ale omului, de progres.

Makărenko a sesizat acest aspect al dialecticii materialiste, această logică a „acțiunii bune", în domeniul procesului educativ. L-a dus, desigur, la această descoperire temeinica sa pregătire marxist-leninistă și realitatea în mijlocul căreia trăia, simțul realității, simțul prezenței obiective a acesteia. Iar, ceea ce pe noi ne interesează în mod deosebit este faptul că această descoperire el a făcut-o în domeniul procesului de formare a omului, în domeniul educației. Logica pedagogică, în concepția lui, este o astfel de logică, logica acțiunii optime pentru atingerea scopului educativ.

[37] V. I. Lenin: *Opere, XXIX*, ed. romînă, p. 405.
[38] Idem, p. 410.

Makarenko numește această logică uneori și „logica scopului final" și-i formulează două principii (două legi ale acțiunii bune) de bază. Primul principiu: „nu putem îngădui nici un procedeu, care să nu ducă la scopul pe care ni l-am propus"; al doilea: „nici un procedeu nu poate fi declarat permanent, întotdeauna folositor și operînd întotdeauna cu aceeași precizie" [39]. La acestea trebuie să adăugăm un al treilea, implicat de altfel în primele două: „și scopul și mijloacele trebuie să fie din domeniul educației, să se refere la formarea omului". Aceasta este, explicit, specificul domeniului.

Caracterul logicii pedagogice, de conformare cu scopul concret al educației, ne indică și raportul care trebuie să existe între scop și obiectul educației, ne indică de asemenea rolul metodelor, natura lor în același timp. Noi, zice Makarenko, cerem „ca problemele extrem de importante, care stăruie în fața ochilor noștri practici și fără a căror rezolvare nu putem face nici un pas în munca pedagogică, să fie considerate pedagogice, să li se atribuie titlul de probleme... cerem în general ca pedagogia să fie considerată o știință, de care avem nevoie, în primul rînd, noi, educatorii practicieni" [40]. Iar în altă parte citim: „consider că eficacitatea pedagogică a metodelor de educare poate fi dedusă numai din practică" [41].

*

5. Pedagogia este deci o știință de realități obiective, în înțelesul total al cuvîntului. Scopul educației, categoria cea mai importantă cu care lucrează, este el însuși conceput ca atare. Metodele și procedeele ei trebuie să oglindească drumul real, cel mai bun, de înfăptuire a posibilităților ce apar și se dezvoltă în sînul acestei realități. Datoria omului de știință, pedagog, este să scoată din însăși realitatea practică, astfel concepută, aceste metode și aceste procedee.

Această concordanță a metodelor și procedeelor cu scopul educației n-a fost observată îndeajuns, spune Makarenko. Multă vreme, chiar pedagogii, care militau și munceau de pe poziții materialist-dialectice, sau care se considerau pe astfel de poziții, n-au observat aceasta. Ei raționau strict formal. Din această cauză s-au comis o serie de erori, sau denaturări, din care Makarenko desprinde trei tipuri mai importante: tipul prezicerii deductive, tipul fetișismului etic și tipul procedeului izolat.

a) „Tipul prezicerii deductive — zice Makarenko — se caracterizează prin aceea că în el este cu deosebire frecventă deducerea dintr-o premisă admisă; postulatul nu se poate verifica și e socotit infailibil, prin urmare și concluzia este socotită infailibilă" [42].

Se întîmplă, însă, că în practică rezultatele sînt altele. Vina în acest caz nu este aruncată pe logica folosită, ci pe greșita, neîndemînatica aplicare a concluziilor teoretice. O astfel de denaturare, denumită de Makarenko și „tipul exprimării deductive" [43], o comiteau, zice el, susținătorii metodei com-

[39] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, II, p. 38.
[40] Idem, p. 323.
[41] Idem, vol. I, p. 79.
[42] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, II, p. 39.
[43] Idem, I, p. 80.

plexelor. Ei deduceau pe cale logică, speculativ, că metoda trebuie să dea rezultate bune și, fiindcă nu dădea, erau făcuți răspunzători pedagogii practicieni, pe motivul că nu înțelegeau și nu știau cum să aplice „sacrosancta" teorie. În realitate, toată logica era un cerc vicios petrecut pe deasupra faptelor, și pe care, evident, critica, tot deductivă, n-avea să-l atace.

Această denaturare este, de altfel, ușor de comis, chiar atunci cînd stai în mijlocul faptelor, dacă nu le privești în realitatea lor obiectivă, în natura lor dialectică și practică. În realitatea plină de contradicții, unele mai mari, altele mai mici, sînt multe lucruri, care sînt adevărate numai în anumite condiții, dar nejuste în alte condiții. Cei care se așază pe punctul de vedere formal al prezicerii deductive aleg un postulat, pe care-l declară adevăr, indiferent de condiții. Din moment ce ai alunecat pe această poziție, orice discuție este inutilă. Adevărul nu mai poate fi găsit.

b) Tipul „fetișismului etic" — ceea ce Makarenko numește astfel — este al doilea tip de denaturare. Makarenko denumește astfel acel tip de denaturare, în care „atît procedeul cît și metoda sînt situate pe același plan cu o noțiune, al cărei conținut nu admite nici o îndoială" [44].

Iată, de pildă, noțiunea de muncă. Ce noțiune poate să o concureze în mintea unui pedagog? Pentru unii, ea este un adevărat fetiș, ceva ce se bucură de o înaltă și absolută considerație, în afară de orice discuție, de orice analiză sau discernămînt; iar educația prin muncă este socotită principial infailibilă. Or, așa cum a arătat Marx, vorbind despre fetișismul mărfii, un fetiș camuflează de fapt realitatea, ne împiedică s-o vedem cum e în esența ei. Admițînd că orice procedeu legat de muncă e just, atunci orice roboteală fără scop poate fi socotită și ea educativă. Ceva mai mult, asemenea îndeletniciri ar putea fi socotite juste, indiferent de scopul moral și politic. În acest caz eroarea devine de-a dreptul periculoasă.

„În însuși cuvîntul muncă — spune Makarenko — se cuprind atîtea elemente plăcute, atît de sfinte pentru noi și atît de justificate, încît și educația prin muncă ni se părea precisă, bine determinată și justă. Mai tîrziu s-a dovedit însă că în însuși cuvîntul muncă nu este cuprinsă singură logica justă, completă... Experiența mea, precum și a multor colegi de școală, a arătat că deducerea unei reguli din coloritul etic al termenului însuși nu este posibilă, că și munca, aplicată la educație, poate fi organizată în mai multe feluri și, în fiecare caz în parte, poate da rezultate diferite... Oricît l-ați sili pe un om să muncească... dacă el nu va participa la viața politică și socială, atunci această muncă va fi pur și simplu un proces neutru, care nu dă nici un rezultat pozitiv. Munca luată ca mijloc de educație este posibilă numai ca parte integrantă a unui sistem general" [45]. Și este justă, se înțelege, dacă sistemul general este just.

Pedagogii trebuie să fie foarte atenți la acest lucru. Rutina uneori, alteori modul idealist și metafizic de a privi exercițiul, îi împing într-o astfel de direcție. Or, nimic mai dăunător ca truda fără sens, ca exercițiul pentru exercițiu. Procesul educativ, care bate pasul pe loc ucide năzuințele și estompează pînă la anulare perspectivele.

[44] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, II, p. 39.
[45] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, I, p. 81.

c) Tipul procedeului izolat, numit de Makarenko și „tipul metodei izolate“ [46], e de asemenea o denaturare care duce la neputința unui control practic, ca și primele două. „Un procedeu izolat, spune Makarenko, poate fi atît pozitiv cît și negativ; momentul hotărîtor îl prezintă nu logica lui proprie, nemijlocită, ci logica și acțiunea întregului sistem de procedee, organizate armonios“ [47].

Metodele sau procedeele izolate ne scot propriu-zis din logica reală a faptelor, ne depărtează de legătura concretă dintre obiect și direcția dezvoltării lui. „Numai experiența în totalitatea ei, verificată atît în decursul ei, cît și prin rezultatele obținute, numai comparația unor complexe unitare ale experienței, ne poate furniza datele necesare, pentru a alege și a decide“ [48].

Această abatere, de la logica pedagogică a scopului final este mai evidentă la cei care practică metode de laborator. Dar de ea nu sînt scutiți nici cei care lucrează direct în cadrul procesului de învățămînt, de unde trebuie să deducem că metoda observației sau cea experimentală nu sînt valabile indiferent de modul lor de aplicare. La principiile acțiunii pedagogice optime, stabilite de Makarenko, am mai putea astfel să adăugăm încă unul, tot în spiritul concepției sale: nici un procedeu de educație nu are valoare, dacă nu este considerat în ansamblul unei „experiențe unitare“ și folosit ca atare.

În legătură cu aceasta ar mai fi de făcut încă o remarcă, pentru a preciza mai mult deosebirea ce se face în mod obișnuit între metodă și procedeu în educație. Metoda este o cale generală în munca didactică și educativă. Procedeul este definit drept un amănunt sau o latură particulară a metodei. Pentru a nu greși în caracterizarea și deci și în folosirea procedeelor, ele nu trebuie să fie privite izolat, absolutizate. Ar însemna să le ridicăm la rangul de metode și chiar, mai mult decît atît, ar însemna să le rupem de sistemul logicii pedagogice.

Makarenko s-a ferit întotdeauna de a comite vreunul din aceste „sofisme“ ale logicii pedagogice, deîndată ce ele i-au fost clare. În spiritul acestei logici a acțiunii educative optime și-a organizat și condus el experiența sa complexă, dar unitară, atît în colonia Gorki, cît și în Comuna Dzerdjinski. Procedînd astfel, el a putut să dezvăluie, ca nimeni altul, aspecte metodice noi și să anticipeze tipuri de acțiuni și instituții, pe care practica le-a verificat sau le va verifica în întregime cu timpul. O astfel de anticipare credem, de pildă, că este, într-o mare măsură, comuna Dzerdjinski.

Comuna Dzerdjinski este, de fapt, o instituție de tip nou, care abia acum vine la ordinea zilei. Ea reprezintă, propriu-zis, o școală de cultură generală politehnică, cu internat, în care este inclusă organic și calificarea profesională. Combinată la început cu o școală de tipul obișnuit, de zece ani, după aceea cu o facultate muncitorească de patru și apoi de cinci ani, pentru a avea mai multă libertate în alcătuirea planurilor și programelor, Comuna Dzerdjinski e, cel puțin în schiță, tipul căutat.

[46] Idem, p. 81.
[47] Idem, II, p. 107.
[48] Idem, p. 40.

Experiența Comunei Dzerdjinski nu poate fi aplicată, se înțelege, întocmai azi. Nici la vremea ei nu putea fi aplicată în orice condiții sau fără a ține seama de ele. A fost însă o „mlădiță" a noului, cum se exprimă Lenin despre subotnice și sub acest unghi privită, ea a însemnat foarte mult.

Analiza modului cum a fost organizată Comuna Dzerdjinski ne încredințează de adevărul celor afirmate. Aci comunarzii, elevi totodată, aveau patru ore de școală și patru ore de lucru în atelier, zilnic, cu politehnizare în producție. Cei mici aveau atelierul lor „universal", unde confecționau jucării, decoruri etc., cei mari lucrau lemnărie, lăcătușerie, croitorie, — fetele la fel cu băieții. Mai tîrziu s-a deschis și o uzină de aparate electrice, precum și una de aparate fotografice.

În „Steaguri pe turnuri", Makarenko ne înfățișează aproape numai partea educativă a experienței sale. Latura instructivă abia acum a început să fie remarcată și subliniată Așa cum se prezintă, experiența aceasta, ca și cea din colonia Gorki, ne apar ca modele anticipative de învățămînt experimental, în care a fost aplicată cu măiestrie logica pedagogică, logica acțiunii educative optime sau logica scopului final, în materie de educație.

6. Vom trage, din cele ce preced, cîteva scurte concluzii :

a) Prima concluzie e în legătură cu definiția pedagogiei. Pedagogia își are obiectul său propriu, care nu trebuie confundat cu acela al altor științe : obiectul ei este *educația* copilului și nu *studiul* dezvoltării în general a copilului.

b) Principalul în procesul educativ este scopul educației. El nu trebuie considerat în abstract, ca un ideal de natură metafizică, ci ca o existență obiectivă, cu specificul ei, parte a existenței obiective în transformare, nou, conștient și dinamic, care mobilizează toate năzuințele de transformare a omului spre el, în mod concret.

c) Rezultatul educației, luată în sensul său cel mai larg, este formarea omului ca om, ființă rațională activă, ființă în ale cărei fapte citești legile acțiunii bune, posibile în mod obiectiv. Deprinderile omului chiar concretizează acest mod de a fi al omului, pentru că deprinderile omului reprezintă știință, reprezintă rațiune fixată în el prin exercițiu.

d) Metodele și procedeele educative sînt în funcție de scop și oglindesc realitatea procesului educativ, după o logică proprie științelor de felul pedagogiei. Este logica acțiunii educative, a procesului educativ și anume a acțiunii conștiente optime. Corelația dintre scop și metode sau procedee duce la necesitatea metodologică a sistemului unitar metodologic, în care metodele și procedeele să nu fie privite izolat, ci în ansamblul procesului.

e) Metodele de cercetare a procesului instructiv-educativ trebuie să țină seama de aspectele specifice ale acestui proces, ale logicii sale proprii. Ele trebuie să aibă în vedere atît legile sau principiile generale ale acestei logici, cît și realitatea concretă din fiecare țară, scopul și sarcinile concrete pe care construcția vieții din țara respectivă le impun.

Concluziile reținute aci se pot înscrie ca parte din încercarea mai generală de a diferenția logica acțiunii, de care ne-am ocupat numai pe latură pedagogică. Încercarea poate fi extinsă. De aici nu trebuie să tragem, însă, concluzia, cum am mai spus, că ar fi vorba de o altă gîndire logică și deci de o pluralitate de logici. Gîndirea este una. Există o singură gîndire logică.

Realitatea pe care gîndirea o reflectă fiind însă bogată, aspectele acestei gîndiri sînt şi ele variate, atît în ce priveşte legitatea realităţii obiective pe care o reflectă, cît şi în ce priveşte forma reflectării.

Cu genială perspicacitate, Bacon spunea cu cîteva secole în urmă : „Omul, servitor şi interpret al naturii, poate să înfăptuiască şi să cunoască, atît cît a observat din ordinea naturii prin lucrul însuşi sau (adică şi, *n. ns.*) prin spirit". Şi în continuare : „ştiinţa şi puterea omului sînt unul şi acelaşi lucru" [49]. Urmaşii lui Bacon — cei care au părăsit mai mult sau mai puţin poziţia materialistă mergînd pe panta empiricului subiectiv — n-au adăugat nimic la acest adevăr şi nu l-au adîncit. S-au abătut din contră de la el.

De altfel, nici nu le era uşor să facă altfel. Pentru a o face, lor le era necesar punctul de vedere şi metoda materialist-dialectică. Şi aceasta le lipsea. Ei au văzut în general în logică numai o ştiinţă a formelor exterioare ale gîndirii, le era străină includerea în logică a ordinii realităţii obiective sub toate aspectele ei. Acest lucru îl face marxism-leninismul. „Logica — zice Lenin — nu este ştiinţa formelor exterioare ale gîndirii, ci ştiinţa legilor de dezvoltare a „tuturor lucrurilor materiale, naturale şi spirituale", adică a legilor de dezvoltare a întregului conţinut concret al lumii şi al cunoaşterii acesteia" [50].

Logica pedagogică, logică a acţiunii sau a procesului educativ, este un mod nou de a vedea procesul educativ în înţelesul cel nou şi pedagogii trebuie să şi-o însuşească.

ЛОГИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И „ЛОГИКА" ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ. БОРЬБА А. С. МАКАРЕНКО ПРОТИВ ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ ФИКСИСТСКОЙ „ЛОГИКИ"

(Р е з ю м е)

В первой части статьи автор выясняет содержание термина „логика" в его двояком понимании: формальной логики и диалектической логики. Анализируя педагогическую концепцию А. С. Макаренко, автор указывает на то, что в его работах подвергнута критике несостоятельность педагогики, основанной на формальной логике. В этих же работах Макаренко указывает на то, что философы и педагоги, сторонники формальной логики, несмотря на то, что признали соотношение „мышление — действительность", они поняли эту действительность статически, метафизически.

Пытаясь провести анализ процесса обучения и воспитания на основе формальной логики, Макаренко пришел к выводу о том, что это невозможно осуществить в условиях революционного преобразования общества. Новые вопросы не могли решаться на основе формальной логики; это могла сделать только диалектическая логика.

Автор подчеркивает, что педагогическая концепция Макаренко является диалектической теоретизацей данных, отражающих объективную действительность. Эта передовая концепция позволила А. С. Макаренко внести существенный вклад в науку о воспитании и бороться против педологии и фиксистской педологической „логики".

Широко обсуждаются причины борьбы Макаренко против педологии: вместо воспитания, педология занимается изучением ребенка, отождествляя воспитание с биологическим развитием; педология классифицирует людей по типам и характерам, с заранее определенной судьбой; педологическая „логика" утверждает, что человек рождается и живет с заранее и навсегда определенным фоном.

[49] Fr. Bacon: *Noul Organon*, ed. romînă, p. 35.
[50] V. I. Lenin: *Caiete filozofice* (ed. romînă), p. 64.

А. С. Макаренко определяет сущность педагогической логики как категориальную систему, отражающую логику или закономерность воспитательного явления. Он указывает и на соотношения между методами и приемами воспитания, с одной стороны, и целью воспитания, с другой.

На основе данных из педагогической деятельности Макаренко, автор показывает, что педагогическая логика является новым, более высоким уровнем в анализе процесса воспитания, и что только с этой позиции можно проанализировать его сущность, конкретность и богатство.

LA „LOGIQUE" PÉDAGOGIQUE ET LA „LOGIQUE" PÉDOLOGIQUE LA LUTTE DE A. S. MAKARENKO CONTRE LA "LOGIQUE" FIXISTE PÉDOLOGIQUE

(Résumé)

Dans la première partie de son étude, l'auteur analyse le sens du terme „logique", dans sa double acception: logique formelle et logique dialectique. Parlant de la conception pédagogique de A. S. Makarenko, il montre que dans les ouvrages de celui-ci, on a beaucoup insisté sur la faillite de la science pédagogique basée sur la vieille méthodologie et sur la logique formelle. On montre aussi, dans ces ouvrages, que les pholosophes et les pédagogues qui ont adopté la logique formelle, même s'ils ont admis le rapport pensée-réalité, ont conçu cette réalité d'une manière statique, métaphysique, et c'est pourquoi ils n'ont pu saisir le phénomène éducatif réel, concret, dans toute sa complexité.

Makarenko, tout en essayant d'analyser le processus instructif-éducatif à l'aide de la logique formelle, a constaté que ceci n'était pas possible dans les conditions où l'on révolutionnait la société. Les problèmes nouveaux ne pouvaient être résolus à l'aide de la logique formelle,. mais seulement si l'on adoptait une logique différente, supérieure. C'est la logique dialectique, essentiellement autre que la logique formelle.

La pensée pédagogique de Makarenko, représente la généralisation théorique des données sur la réalité objective, conçue de manière dialectique. Cette conception avancée lui a donné la possibilité d'apporter une grande contribution à la science de l'éducation et de combattre avec succès la pédologie et la logique pédologique fixiste.

L'auteur expose largement les raisons pour lesquelles Makarenko s'élevait contre la pédologie: la pédologie substitue à l'éducation l'étude de l'enfant, en considérant l'éducation comme identique au développement biologique de l'homme; la pédologie classifie les individus selon des types et caractères, avec des destins implacables; „la logique" pédologique est fixiste, étant basée sur l'idée que l'homme naît et vit avec un fonds fixé dès sa naissance et pour toujours.

Makarenko s'est efforcé de déterminer l'essence de la „logique" pédologique, de l'envisager comme un système consolidé et ayant un fil conducteur logique,. destiné à préciser les enchaînements et les buts du phénomène éducatif. Il a beauceaup insisté également sur la concordance qui doit exister entre les méthodes, les procédés et la finalité de l'éducation.

S'appuyant sur des faits tirés de l'activité pédagogique de A. S. Makarenko, l'auteur démontre que la logique pédagogique constitue une nouvelle manière de considérer le processus éducatif, la seule manière capable d'étudier l'éducation en ce qu'elle a d'essentiel et en même temps de concret et de riche.

THE LOGIC OF PEDAGOGY AND THE SO-CALLED LOGIC OF PEDOLOGY A. S. MAKARENCO'S FIGHT AGAINST THE IMMUTABLE SO-CALLED LOGIC OF PEDOLOGY

(Abstract)

The first part of the study is devoted to an analysis of the term "logic which has got two meanings, viz. formal logic *and* dialectical logic. *A. S. Makarenko's works, the author says, have stressed the bancruptcy of the science of education based on an old me-*

thodology and on formal logic. *Moreover, even such philosophers and educationalists as had embraced formal logic and admitted the existance of a link between thinking and reality, put a static, metaphysical construction on reality and, thereby, failed to see the educational phenomenon in its true light and richness.*

Attempting an analysis of the instructional-educational process with the help of formal logic, Makarenko realized that this was not possible in the conditions of a society undergoing revolutionary changes. The new problems that had arisen could not be solved by means of formal logic; this could only be done by adopting a logic of a superior kind, viz. dialectical logic, quite different from formal logic.

The author proves that A. S. Makarenko's pedagogic thinking is the reflection on a theoretical plane of some data of objective reality in the light of dialectics. These advanced views enabled Makarenko to make a great contribution to the science of education and successfully to combat pedology and the immutable so-called logic of pedology.

The author devotes much space to the reasons for which Makarenko was against pedology, viz. pedology substitutes the study of the child for education which is equalled to man's biological development; pedology classifies individuals according to types of characters, each with an implacable destiny; the so-called logic of pedology is immutable, maintaining than man preserves his innate characters all through his life, without any changes whatsoever.

Makarenko did his best to determine the essence of pedagogical logic as a unitary system of categories reflecting the logic of education. He also stressed the necessity for a harmony between methods and procedures on the one hand, and the purpose of education on the other hand.

Instancing concrete facts from A. S. Makarenko's pedagogical activity,. the author proves that pedagogic logic constitutes a novel way of interpreting the educational process the only way capable of studying education in its richest and most essential aspects.

PROGRAMAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI PROBLEMELE CERCETĂRILOR DE PSIHOLOGIE-PEDAGOGIE

PAUL POPESCU-NEVEANU, P. CONSTANTINESCU-STOLERU, T. CREȚU, M. ZLATE

Programarea integrală a învățămîntului constituie o necesitate obiectivă a dezvoltării procesului instructiv-educativ din școală, determinată de cerințele actuale ale societății.

În condițiile transformărilor socialiste, în legătură cu realizările imense ale științei și tehnicii cerințele față de pregătirea școlară cresc foarte mult. Prelungirea școlarizării constituie o necesitate de netăgăduit. Dacă, însă, luînd ca bază randamentul actual al instrucției școlare, am încerca să prevedem sarcinile procesului instructiv într-un viitor nu prea îndepărtat, am ajunge la concluzia că învățămîntul de toate gradele trebuie să fie prelungit pînă la limite care nu pot fi socotite admisibile. Prin urmare, unica soluție constă în determinarea unei creșteri importante a calității sau mai bine spus a eficienței procesului de învățămînt.

În actualul sistem de funcționare a învățămîntului, cadrele didactice nu reușesc uneori să controleze decît o parte din activitatea elevilor și nu conduc decît în linii mari procesul formării lor intelectuale. În mare măsură controlul efectuat de cadrele didactice este detașat în timp de activitatea elevului și de aceea nu dispune de suficientă eficiență. O serie de cunoștințe esențiale și de verigi operaționale indispensabile în susținerea acestor cunoștințe dispar din atenția cadrului didactic. Întrucît contactul dintre cadrul didactic și elev a fost și este lacunar și imperfect, metodicele care se bazează pe experiența obținută în aceste condiții nu au reușit să îmbunătățească în mod esențial desfășurarea procesului de învățămînt. Cercetările pedagogice tradiționale lasă nerezolvate multe din problemele pe care le ridică învățămîntul. Semnalăm faptul că o serie de cercetări psihologice bazate pe microanaliză și privind însușirea noțiunilor, construirea pe etape a acțiunilor mintale, deși orientau către o serioasă transformare a procesului învățării, nu au găsit un teren sigur de aplicare în școală, unde dăinuie raporturile tradiționale între cadrul didactic și colectivul de elevi. Practic s-a ajuns la un cerc vicios. Cercetările psiho-pedagogice aprofundate se realizează în principal pe bază

de experiment individual, dar rezultatele lor nu pot fi aplicate în condiţiile raporturilor difuze cu colectivul de elevi.

În sprijinul organizării procesului de învăţămînt a venit cibernetica şi teoria informaţiei. Procesul pedagogic — aşa cum arată L. N. Landa — poate fi considerat ca un anumit tip de comandă şi control, constînd în dirijarea formării şi dezvoltării proceselor şi însuşirilor psihice ale persoanei. Prin maşinile de învăţat se preconizează un control total asupra activităţii clasei şi a fiecărui elev în parte şi, în acelaşi timp, se creează posibilitatea utilizării fructuoase a timpului pe care fiecare elev îl consacră activităţii şcolare. Maşinile de învăţat permit o corectare imediată a erorilor şi impreciziunilor ce intervin în cunoştinţe şi operaţii. Ele pun în permanenţă elevul în faţa unei situaţii problematice. Aşadar, este asigurată atît informarea sistematică şi corectă a elevului, cît şi legătura inversă, operativă, ca să nu mai vorbim despre stimularea continuă a activităţii mintale a acestuia.

Condiţia sine qua non a organizării procesului de învăţămînt pe linia sugerată de teoria informaţiei şi asigurată prin mijloace cibernetice este programarea învăţămîntului. Programarea se referă atît la problemele de conţinut, cît şi la procesele, însuşirile, aptitudinile ce urmează a fi formate şi totodată la organizarea procesului instructiv, inclusiv la metodica de predare. Este vorba, prin urmare, de o planificare amănunţită şi riguroasă a conţinutului, mijloacelor şi obiectivelor formative ale procesului de învăţămînt. Se impune cunoaşterea precisă a legilor şi particularităţilor activităţii de învăţare, în vederea dirijării ei eficiente. Pedagogia intră într-o nouă fază de dezvoltare. Cercetările psihologice care au secundat cu mai multă sau mai puţină eficienţă studiile pedagogice devin o condiţie vitală a restructurării cercetărilor pedagogice şi a modernizării învăţămîntului. Acum, cercetările psihologice utile pentru programare sînt încă sporadice ; rămîn nedefrişate domenii vaste ale procesului învăţării. În consecinţă, pentru a-şi îndeplini misiunea ce-i revine, psihologia pedagogică — şi anume psihologia învăţării — trebuie să se constituie ca o ştiinţă exactă şi, renunţînd la aproximările uzitate pînă acum şi vizînd o precizie realmente matematică, să investigheze toate verigile proceselor prin care copilul „urcă piramida noţiunilor". Mai mult decît atît, psihologia trebuie să urmărească eficienţa diverselor variante metodice în formarea conceptelor.

În momentul de faţă, în presa de specialitate îşi face loc o dispută cu privire la cea mai potrivită metodă de programare a instrucţiei. Există două curente distincte : a) curentul programării liniare (care porneşte de la lucrările lui B. F. Skinner) şi b) cel al programării ramificate (Crowder).

Primul curent pune accentul pe întărirea pozitivă (sancţionarea operativă a unui răspuns la o întrebare, prin cuvîntul „corect"). Pentru a evita greşelile se dau întrebări foarte simple (procedeul paşilor mici) însoţite de lămuriri sugestive. Dacă totuşi elevul nu formulează — singur — un răspuns corect (de regulă confirmare sau negare), atunci întrebarea se repetă. Toţi elevii sînt — prin urmare — supuşi la acelaşi şir liniar de interogări. Partizanii programării liniare pretind că prin acest sistem se obţine o învăţare aproape lipsită de greşeli. De aceea, ei neglijează greşelile, nu le explică, rezumîndu-se numai la înregistrarea lor. Observăm, însă, că în acest sistem, deşi elevul este permanent ocupat, el nu rezolvă totuşi problema, nu este suficient

activizat. Curentul programării ramificate pune accentul pe reacțiile de alegere, străduindu-se să contureze o situație problematică. La o anumită întrebare se dau, pe ecranul mașinii, mai multe variante de răspuns, dintre care numai una este justă. În detrimentul activizării elevului este faptul că răspunsurile sînt date de-a gata. Totuși, mai departe, elevul este obligat să judece. Dacă a ales un răspuns corect, el trebuie să ajungă și la explicarea lui. Dacă s-a oprit la un răspuns greșit, acesta este folosit în sens instructiv și modelat pe baza principiului legăturii inverse. Elevului i se pun întrebări derivate, secundare, care să-l facă să vadă natura greșelii și, din întrebare în întrebare, să ajungă la soluția justă. Prin urmare, întrebările puse sînt dependente de răspunsurile date în prealabil și, prin întăriri variate, elevul este condus într-o direcție sau alta. Fiecare elev poate ajunge la soluție prin diverse „încercări și greșeli". Neîndoielnic, acest sistem care angajează în fiecare operație fragmente mai mari, din totalul de cunoștințe conținut de un obiect de învățămînt, prezintă avantajul de a stimula pe elevi în direcția explicării fenomenelor.

Nu credem că trebuie să alegem în mod categoric unul din cele două curente. Fiecare are avantajele și dezavantajele sale. Desigur, este posibilă o combinare a lor precum și elaborarea unor noi modalități de programare. Observăm că programarea presupune o largă și variată utilizare a metodei euristice.

Esențialul pentru noi este să nu pornim de la particularitățile mașinii de învățat la programarea conținuturilor și metodelor, ci să pregătim, sub raport logic, psihologic și pedagogic, întreg materialul programatic și, ținînd seama de logica obiectului și de necesitățile de dezvoltare eficientă a intelectului elevilor, să elaborăm principiile în conformitate cu care trebuie să fie construite mașinile. Nu trebuie uitat că mașinile de învățat permit o mai mare individualizare a procesului instructiv și, dacă sînt just proiectate și utilizate, duc la o sensibilă creștere a spiritului de inițiativă al elevilor.

S-ar putea crede că programarea învățămîntului devine actuală atunci cînd apare posibilitatea utilării întregii rețele de învățămînt cu mașini de învățat. Această opinie este însă greșită. În primul rînd, trebuie spus că generalizarea noilor mijloace didactice presupune vaste cercetări prealabile. Psihologia are în această privință unele realizări, dar mai are mult de făcut pentru a pregăti terenul programării. Probabil fiecare obiect de studiu va necesita aparate speciale, construite după un anumit principiu. În legătură cu aceasta se ridică o serie de probleme generale privind memoria mașinii, modul de control și de prezentare și, de asemenea, decodificarea și sancționarea răspunsului.

Programarea învățămîntului poate fi însă efectuată în bună măsură încă de pe acum, și în absența mijloacelor tehnice corespunzătoare. Învățămîntul ar cîștiga mult în eficiență dacă s-ar reuși să se coordoneze în fiecare moment sarcinile cognitive și formative, pe baza folosirii unor materiale didactice simple și a unor procedee metodice care să amplifice posibilitățile de control și să stimuleze mult activitatea elevilor. Este necesar ca logica științei să se transpună într-o măsură cît mai largă în logica didactică. Pentru aceasta trebuie însă profund cercetate posibilitățile elevilor, căile pe care poate fi condusă, în conformitate cu noile sarcini, activitatea lor psihică. În această

privinţă, procedeul prezentării frontale a notelor generale deschide importante perspective. Se ştie, însă, că nu se justifică întotdeauna aplicarea acestui procedeu. Este necesară alternarea de procedee deductive şi inductive. Rezolvarea concretă a problemei presupune minuţioase verificări experimentale.

Principala sarcină a psihologiei în legătură cu programarea constă în a contribui la alcătuirea unei evidenţe precise a însuşirilor psihice şi a aptitudinilor necesare pentru însuşirea, utilizarea şi dezvoltarea cunoştinţelor dintr-un domeniu sau altul. În această privinţă, materialele adunate prin cercetarea procesului formării gîndirii în procesul studierii matematicii, fizicii, gramaticii pot să aducă foloase importante. După părerea noastră, cercetările de acest fel trebuie mult extinse şi orientate spre un scop precis : descoperirea specificului cunoaşterii într-un domeniu sau altul şi stabilirea cauzelor care generează dificultăţi în învăţare. Totodată este absolut necesară extinderea cercetărilor care vizează legăturile dintre obiectele de studiu din punctul de vedere al sistematizării cunoştinţelor şi contribuţiilor specifice la formarea operaţiilor generale de gîndire. Este posibil ca în această perspectivă să se ivească necesitatea schimbării structurii planurilor de învăţămînt.

Psihologia va trebui să contribuie nu numai la evidenţierea însuşirilor şi aptitudinilor necesare pentru succesul la învăţătură, dar şi la precizarea momentelor în care trebuie să se adopte măsuri speciale pentru formarea lor. Cadrul didactic va trebui să verifice nu numai prezenţa cunoştinţelor, dar şi gradul de formare a operaţiilor şi deprinderilor intelectuale. El trebuie să ştie cum formează operaţiile, cînd şi cum le verifică.

O serie de probleme noi se pun în legătură cu stilul de muncă al cadrului didactic, în condiţiile învăţămîntului programat. Noi pornim de la ideea că programarea nu diminuează, ci din contră amplifică influenţa profesorului asupra elevilor. El este însă pus într-o altă situaţie psihologică, are alte raporturi cu elevii şi trebuie să rezolve sarcini mult mai dificile.

În cele ce urmează, vom expune rezultatele unor cercetări experimentale orientate spre programarea însuşirii unor capitole din zoologie, geometrie şi algebră în şcoala de 8 ani.

★

Este evident că în programare trebuie să se pornească de la stabilirea judicioasă, riguros ştiinţifică a elementelor componente ale programei. Considerăm că succesiunea materialului după logica internă a ştiinţei, care în acest caz coincide cu un principiu al didacticii — de la simplu la complex —, este un element esenţial al programării studiului zoologiei. Gruparea claselor de animale în ordinea complexităţii lor duce la complicarea treptată a operaţiilor de analiză şi de sinteză, de abstractizare şi de generalizare, la înţelegerea unor relaţii cauzale, — în ultimă instanţă — la constituirea gîndirii sistematice şi riguroase a elevilor.

În cercetările noastre experimentale am constatat că elevii din clasa în care predarea zoologiei s-a făcut pe baza principiului evoluţionist au realizat mai bine diferite sarcini decît elevii clasei la care predarea s-a făcut după programa actuală. Astfel, aceştia şi-au însuşit mai bine unele noţiuni de bază din zoologie (83,5% răspunsuri corecte faţă de 44,5%), au operat

corect cu însușirile comune și esențiale ale claselor de animale (98% răspunsuri corecte față de 80%), au înțeles mai precis laturile funcționale ale organismului animal (81,5% răspunsuri corecte față de 56,2%)*.

Stabilirea succesiunii claselor de animale, de la simplu la complex, nu este însă suficientă. Este necesară și stabilirea succesiunii speciilor de animale în interiorul clasei.

Pentru elev prezintă mare importanță, de pildă, succesiunea riguroasă — în predare — a mamiferelor sau peștilor, realizată după anumite criterii științifice. Studierea întîi a mamiferelor carnivore, apoi a celor omnivore și ierbivore și, în sfîrșit, a celor insectivore va duce la alte rezultate pe plan psihologic decît alternanța variată, nesistematică a lor. Studierea întîi a peștilor cartilaginoși și apoi a celor osoși va favoriza formarea la elevi a imaginii și ideii de evoluție, știut fiind că peștii cartilaginoși au unele trăsături care indică proveniența lor din animalele nevertebrate.

În timpul cercetărilor noastre, am ajuns și la concluzia că pentru înțelegerea clară și corectă a unei clase de animale aceasta ar trebui să fie reprezentată în manual printr-un număr mai mare de specii. Unele clase de animale (insecte, păsări, mamifere) au fost reținute mai bine de elevi și pentru că acestea cuprindeau un număr relativ mare de specii. Alte clase de animale (celenterate, crustacee, batracieni) — care cuprindeau doar o singură specie — au fost reținute într-o proporție mai redusă. Prezentarea în manuale a claselor de animale prin mai multe specii permite elevilor să surprindă mai repede și cu mai multă eficiență însușirile esențiale ale clasei, precum și pe cele specifice fiecărui animal. Această necesitate ne-a determinat să introducem — la lecțiile noastre experimentale — în unele clase de animale (cum ar fi cea a moluștelor) unele specii (melcul de livadă) care alături de altele (scoica de lac) să dea o viziune mai largă asupra caracterelor generale ale acestei clase. Din cele de mai sus reiese clar importanța pe care o au stabilirea conținutului obiectului de învățămînt și succesiunea materialului.

Dar programarea zoologiei nu trebuie să se oprească la întocmirea programelor, ci ea trebuie să cuprindă și programarea proceselor prin intermediul cărora acest material urmează a fi însușit.

Credem că la zoologie atenția principală trebuie îndreptată spre formarea capacității de sinteză, care constituie, de altfel, principala dificultate întîmpinată de elevi în însușirea cunoștințelor [1]. Programarea formării capacității de sinteză presupune descompunerea ei minuțioasă în elemente constitutive. Principalul element constitutiv al sintezei trebuie să fie dinamismul ei — sinteză dinamică — care să pună în relații nenumărate aspecte, fenomene, însușiri, să permită rezolvarea cu succes a celor mai variate probleme ridicate de predarea zoologiei.

---

* Experimentele au fost efectuate la Școala nr. 172 din Capitală cu elevii claselor a IV-a B (unde predarea s-a făcut după principiul evoluționist) și a IV-a C (unde predarea s-a făcut după programa actuală) — cu aproximativ 25 elevi din fiecare clasă.

[1] Vezi: Paul Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stolerm, T. Ghimpu, M. Zlate: *Analiza psihologică a dificultăților tipice întîmpinate de elevi în însușirea unor obiecte de învățămînt*, Revista de pedagogie, nr. 9/1963.

Desigur că în afara capacităţii de sinteză dinamică trebuie avute în vedere şi alte componente şi însuşiri (cum ar fi capacitatea de abstractizare a însuşirilor comune şi esenţiale ale unei anumite specii, capacitatea de înţelegere a relaţiilor cauzale, imaginea şi ideea de evoluţie, capacitatea de comparaţie etc.) — care însă sînt subordonate acestei capacităţi.

Numai cunoscînd dinainte ceea ce trebuie să formăm, putem orienta programarea activităţii instructive însăşi în aşa fel încît să obţinem rezultatul scontat. Literatura de specialitate pune un accent deosebit tocmai pe formarea operaţie cu operaţie, element cu element, a proceselor psihice.

Dar în ce fel pot fi realizate prevederile programei? În ce fel pot fi obţinute mai uşor anumite rezultate finale ale procesului instructiv? Bineînţeles, prin programarea activităţii instructive. În cadrul procesului de învăţămînt trebuie prevenite anumite aspecte peste care se trece cu multă uşurinţă, dar care pentru elevi sînt critice. Astfel, elevii întîmpină greutăţi în însuşirea cunoştinţelor de fiziologie şi a celor relaţionale, precum şi în formarea viziunii evoluţioniste asupra lumii animale.

De aceea, credem că la zoologie programarea activităţii instructive presupune, în primul rînd, stabilirea unei succesiuni riguroase a cunoştinţelor ce urmează a fi predate despre o anumită specie de animal şi, în al doilea rînd, o suită riguroasă de întrebări care să permită înţelegerea fiecărui element prin prisma legăturii sale cu elementul anterior sau cu cel ulterior.

În prezent, studierea unui animal se realizează prin expunerea mediului de viaţă, a structurii morfologice şi, în sfîrşit, a unor date funcţionale. În acest caz, raporturile dintre organism şi mediu, dintre organ şi funcţie, nu sînt îndeajuns de evidente. Funcţia apare ca ceva supraadăugat şi nicidecum determinant al structurii organului. Mai mult, elevii nu înţeleg că o anumită structură morfologică este determinată de necesităţile de funcţionare impuse de mediul de viaţă.

Înlocuirea acestei succesiuni cu o alta — mediul de viaţă, necesităţi de funcţionare impuse de mediu, structura morfologică — deschide în faţa cercetătorilor un cîmp vast de cercetare experimentală.

Această variantă ni se pare a fi mult mai utilă. Într-adevăr, mediul de viaţă acvatic la peşti determină anumite necesităţi de funcţionare (mişcarea prin înot, respiraţia prin branhii etc.) care, la rîndul lor, vor determina o anumită structură a organelor de locomoţie şi a celor de respiraţie.

Expunerea în această succesiune, a cunoştinţelor despre animale, la fiecare lecţie, creează la elevi pe plan mintal anumite scheme relaţionale care pot fi cu uşurinţă transpuse în cazul studierii altor animale.

Succesiunea despre care am vorbit poate fi realizată în mod concret printr-o suită riguroasă de întrebări cu privire la fiecare element al lecţiei.

Astfel, nu este deajuns numai indicarea mediului de viaţă al animalului (terestru, acvatic etc.), ci este necesară prezentarea lui diferenţiată (terestru sau acvatic de un anumit tip). În acest fel se precizează cadrul general al condiţiilor de existenţă a animalului, precum şi cerinţele de ordin funcţional puse în faţa organismului. Pot fi studiate, în continuare, tocmai aceste necesităţi de funcţionare. Importantă este înlănţuirea funcţiilor determinate de mediu şi precizarea influenţei lor asupra structurii organului.

În această ordine de idei, un rol deosebit de important îl capătă stabilirea corectă a legăturilor directe și inverse. La zoologie legăturile directe sau inverse capătă o semnificație mai largă. Ele trebuie înțelese în perspectiva istorică a evoluției și mai ales ca raporturi dialectice, bilaterale, nicidecum univoce. Sistematizarea animalelor implică și sistematizarea noțiunilor care includ în ele grade diferite de abstractizare. De la reprezentările individuale (acest iepure) la reprezentările generale (iepurele — în general) și apoi la noțiuni de diverse grade (mamifer, vertebrat etc.), întîlnim astfel o supraetajare a noțiunilor, o ramificare a lor foarte variată. În zoologie o primă categorie de legături directe și inverse o constituie tocmai raporturile ce se stabilesc între aceste noțiuni. Astfel, legăturile dintre reprezentările generale (iepurele, lupul, căprioara) și noțiunile de un anumit grad (mamifer) sînt legături directe. Legături directe pot fi și cele dintre noțiunile de un anumit grad (mamifer, păsări, viermi) și noțiunile de un alt grad (vertebrat sau nevertebrat). Legătura dintre o noțiune (mamifer omnivor) și reprezentarea generală (urs, mistreț etc.) este o legătură inversă.

O a doua categorie de legături directe și inverse o constituie acele legături care surprind anumite fenomene, relații din lumea animalelor (cum ar fi relația dintre funcție și organ, dintre mediu și organism). Aceste legături merg, în genere, pe calea stabilirii relației bine cunoscute dintre cauză și efect. Astfel se pot descrie elevului un anumit mediu de viață, anumite condiții de viață și i se poate cere să indice principalele caracteristici funcționale și structurale pe care le prezintă animalul (legătură directă). Se pot prezenta, de asemenea, anumite caracteristici pe care le are dentiția sau stomacul unui animal, cu cerința ca elevii să indice modul de hrănire al acestuia (legătură inversă). La zoologie, însă, stabilirea unor asemenea legături, deși necesară, este insuficientă. În cadrul procesului de învățămînt elevii pot stabili relativ ușor cauzele atunci cînd se prezintă efectul și invers (efectul atunci cînd se prezintă cauzele). Cînd, însă, trebuie să înțeleagă raporturile cauzale în trecerile de la o clasă la alta, de la o încrengătură la alta, ei întîmpină greutăți. De cele mai multe ori aceste relații sînt înțelese mecanic, ca fiind univoce. Astfel, elevii știu că mediul de viață determină la animale, anumite modificări funcționale și structurale, dar nu înțeleg cum se produce procesul respectiv (cum s-au dezvoltat reptilele din pești, păsările din reptile etc.). Este, de aceea, necesară, stabilirea legăturilor directe și inverse, în dinamica lor, în procesul lor de constituire.

Elevul trebuie să înțeleagă că legăturile dintre mediu și organism, dintre funcție și organ sînt legături directe și inverse, în același timp. În această ordine de idei se poate vorbi de un nou tip de legături directe și inverse — acele legături care se referă nu la stabilirea unor raporturi în cazul animalelor constituite, existente, ci mai ales la stabilirea unor raporturi privind linia evolutivă a animalelor, privind trecerea de la unele animale la altele. De cele mai multe ori elevii reține anumite elemente generale (ideea de evoluție, de dezvoltare), dar nu pot face referiri plauzibile la cazuri concrete. Ei știu, de exemplu, că animalele superioare s-au dezvoltat din cele inferioare, dar nu știu precis cum s-a realizat această dezvoltare în anumite situații concrete (de pildă cum s-au dezvoltat păsările din reptile, viermii din unicelulare etc.). Iată unele răspunsuri date de elevi: „mai multe ani-

male microscopice la un loc s-au unit şi au format viermii", „animalele mai mici au fost mîncate de cele mari şi aşa au apărut în apă animale mari, ele au ieşit pe uscat după hrană, aer, au mîncat alte animale mici pînă s-au făcut uriaşe" [2]. În aceste cazuri, legăturile inverse sînt deficitare, deoarece însăşi legătura directă nu a fost formată ca atare. Legăturile de mai sus pun în evidenţă — în cazul în care elevii sînt întrebaţi — dacă aceştia rezolvă corect sau eronat o problemă. Deoarece rezultatul corect al unei anumite activităţi de gîndire nu presupune că şi procesul care a dus la acest rezultat este corect, profesorul nu trebuie să se mulţumească numai cu stabilirea corectă a acestor legături. Necesară este motivarea răspunsului, care poate pune în evidenţă mersul operaţiilor mintale, succesiunea, caracterul lor, în realizarea rezultatului respectiv. Un elev poate răspunde că iepurele este un mamifer. La întrebarea „de ce?", poate răspunde: pentru că are patru picioare şi corpul acoperit cu păr. Este evident că acest elev nu dispune de conţinutul ştiinţific al noţiunii.

Cu alte cuvinte, credem că nu este atît de importantă stabilirea corectă a legăturii directe şi a celei inverse, ci mai ales motivarea corectă a acestora. Tocmai de aceea trebuie să se acorde o importanţă deosebit de mare întrebării „de ce?". Dacă ne este permisă o comparaţie, am putea spune că răspunsul corect la întrebarea „de ce?" reprezintă o aferentaţie de sancţionare. Stabilirea corectă a legăturilor directe şi inverse presupune un moment de control pentru profesor şi de autocontrol pentru elev. Profesorul nu poate însă controla felul în care toţi elevii şi-au însuşit cunoştinţele predate. Actualul proces de învăţămînt nu dispune de o conexiune inversă satisfăcătoare.

Pentru a controla dacă elevii şi-au însuşit anumite noţiuni şi dacă operează corect cu ele, profesorul poate folosi metoda lucrărilor de control — pe care o propunem sub următoarea formă. Toţi elevii vor trebui să răspundă la o serie de întrebări şi să-şi motiveze răspunsurile date. În tabelul anexat, dăm numai cîteva exemple din răspunsurile pe care le-ar putea da elevii. Din această simplă lucrare de control profesorul obţine o multitudine de informaţii. Astfel, poate afla dacă fiecare elev stăpîneşte noţiunile de vertebrat şi nevertebrat, dacă încadrează corect noţiunile de specie în cele de gen, dacă realizează această încadrare diferenţiat sau nediferenţiat, dacă motivează corect sau eronat răspunsul. Deşi lucrarea de control evidenţiază mai ales rezultatele activităţii de gîndire, ea poate, totuşi, sugera profesorului veriga slabă a procesului acestei activităţi.

Astfel răspunsurile — de la rubricile *da* sau *nu* — nesemnificative, eronate, precum şi cele corecte, pot demonstra profesorului anumite grade şi niveluri de însuşire a cunoştinţelor. Este clar că un elev care la întrebarea a treia răspunde cu „nu", „pentru că nu sînt vertebrate", nu are consolidată noţiunea de „animal". Dacă conexiunea „caz particular — integrator de un anumit tip" — funcţionează, conexiunea „caz particular — integrator de un anumit tip — integrator superior" — nu mai funcţionează. Răspunsul dat de alt elev la întrebarea a treia este corect. Dacă acest elev a răspuns la fel şi la celelalte întrebări (stereotip) este probabil că la întrebarea a

[2] Ana Tucicov-Bogdan: *Particularităţile învăţării zoologiei de către şcolari*, Revista de pedagogie nr. 8/1963.

Tabelul nr. 1

Schemă de lucrare de control la Zoologie

INTREBAREA:	TIPURI DE RĂSPUNSURI		
	DA (de ce?)	DA ŞI NU (de ce?)	NU (de ce?)
1. Aceste animale (o căprioară, un urs, cîteva păsări pot forma o singură grupă?	— pentru că sînt animale — pentru că sînt animale vertebrate — pentru că sînt mamifere şi păsări şi acestea fac parte din grupa vertebrate	da: pentru că sînt animale vertebrate nu: pentru că sînt 2 categorii de animale, fiecare avînd caracteristicile ei specifice	— de obicei cu „nu" răspund elevii care nu stăpînesc noţiunile respective (răspunsurile lor sînt neesenţiale)
2. Dacă la aceste animale mai adaug altele: broască, şerpi, crap, morun, crocodil etc. — ele pot forma o singură grupă?	— pentru că sînt animale — pentru că sînt animale vertebrate — pentru că sînt reptile, batracieni şi peşti — iar aceştia împreună cu mamiferele şi păsările formează grupa animalelor vertebrate	— „ —	— „ —
3. Dacă adaug o rîmă, o lipitoare, un rac, o albină, ele mai pot forma o grupă?	— pentru că sînt animale	da: pentru că sînt animale nu: pentru că sînt animale de 2 categorii, cu caracteristici specifice	— pentru că viermii, insectele nu sînt vertebrate — răspuns prin negaţie: pentru că nu sînt mamifere, nici reptile etc.
4. Ar exista vreo deosebire între aceste animale? (căprioară, urs, lipitoare, rac, albină, broască, crap etc.?)		*da:* unele sînt vertebrate, altele sînt nevertebrate / *nu:* toate sînt animale	

patra acesta să nu poată realiza diferenţierea respectivă. Elevii care au dat răspunsuri mai ample la primele întrebări vor putea, fără doar şi poate, să realizeze diferenţierea cerută.

Alcătuind diferite tipuri de lucrări de control, profesorul poate primi variate şi multiple informaţii despre felul în care fiecare elev şi-a însuşit cunoştinţele şi poate interveni direct în corectarea proceselor deja formate. Lucrările au şi o altă valoare: punînd în evidenţă diferite tipuri de dificultăţi întîmpinate de elevi, pot servi ca mijloace de prevenire a acestora la alte serii de elevi.

De asemenea în toată desfăşurarea lecţiei este necesară formularea unor probleme de gîndire (exemplu: Ce se întîmplă cu animalele care au mediul de viaţă acvatic, dacă sînt scoase din apă? Ele mai pot trăi? De ce? sau: Ce s-ar întîmpla cu scoica de lac dacă ar ţine tot timpul valvele închise?

Sinteza dinamică despre care vorbeam se poate realiza ca urmare a activităţii instructive, dar se pot organiza şi anumite lecţii speciale pentru sintetizarea laturilor funcţionale — care să apară ca momente distincte ale procesului instructiv. Se pot studia astfel tipurile de nutriţie, locomoţie, respiraţie, cunoscute pînă la un moment dat, precum şi corelaţiile lor cu organele respective.

Pot fi folosite o serie de procedee distractive care antrenează elevul şi îl mobilizează în vederea rezolvării unor probleme.

Merită a fi subliniat procedeul metodicianului biolog K. P. Iagodovski — care constă în faptul că profesorul îl pune pe elev în faţa unei contradicţii care decurge inevitabil din răspunsul dat de elev. (Exemplu — profesorul: De ce acest animal (porumbelul) este o pasăre? Elevul: Pentru că zboară. Profesorul: după spusele tale şi acest animal (cărăbuşul) ar fi o pasăre. Şi el zboară).

În acest fel elevul este ajutat să înţeleagă falsitatea afirmaţiei sale şi să caute răspunsul corect.

Pot fi folosite şi unele *fişe didactice* care să ceară elevului stabilirea raportului noţiune-însuşiri şi invers. Astfel, pe o parte a unui cartonaş poate fi scrisă o noţiune, iar pe cealaltă parte însuşirile acesteia. Se poate prezenta partea pe care este scrisă noţiunea cu cerinţa ca elevul să indice însuşirile acestei noţiuni (eventual să le scrie). Răspunsul dat de elev poate fi confruntat apoi cu însuşirile scrise pe cealaltă parte a cartonaşului.

Poate fi folosit de asemenea şi *loto-ul ştiinţific* realizat în următoarea formă: la unele întrebări care se pun în legătură cu două-trei animale, elevii găsesc răspunsurile în fişele pe care le au date şi care trebuie repartizate, corespunzător întrebărilor, în diferite căsuţe.

★

Gîndirea geometrică presupune prezenţa unui sistem unitar de noţiuni (în care corelaţiile să se desfăşoare cît mai uşor), presupune capacitatea de a stabili noi corelaţii, de a surprinde principiul general care leagă condiţiile şi cerinţele problemelor, desfăşurarea analizei complexe şi selective a imaginii geometrice, desfăşurarea raţionamentelor într-o succesiune strictă,

în care elementele de autocontrol capătă forma unor legături inverse între etapele anterior parcurse și orice nou pas probabil etc.

Spre deosebire de programarea celorlalte discipline matematice care se predau în școala de 8 ani, programarea studierii geometriei este mult mai dificilă. Varietatea corelațiilor în care pot apare conceptele și teoremele geometrice, perspicacitatea matematică implicată în procesul rezolvării problemelor de geometrie face ca, în cazul acestei discipline, construcțiile algoritmice să fie deosebit de complexe, greu de stabilit și neeconomicoase în însușirea și în aplicarea lor. De aceea, programarea învățării geometriei îmbracă, în principal, forma modelelor corecte ale succesiunii proceselor de gîndire desfășurate în însușirea noțiunilor și teoremelor sau în rezolvarea problemelor.

În stadiul actual al cercetărilor noastre — în direcția programării studiului geometriei la clasa a VI-a — nu ne putem opri decît asupra cîtorva probleme ale programării geometriei și anume: unele aspecte privind programarea însușirii noțiunilor geometrice și a rezolvării unui anumit tip de probleme și cîteva considerații privind rezolvarea elementelor de autocontrol și întăriri în gîndirea geometrică și a unor legături inverse în procesul predării geometriei.

Observațiile la lecții, cercetarea lucrărilor de control, a caietelor de teme pentru acasă, a caietelor de notițe, experimentele individuale ne-au arătat că predarea sistemului de noțiuni elementare de geometrie la clasa a VI-a se face încă nesatisfăcător. Există părerea că predarea geometriei la clasa a VI-a trebuie să se reducă numai la comunicarea de diverse noțiuni (între care se stabilesc de multe ori doar relații de continuitate). Rezultatul direct al acestei stări de lucruri este lipsa constituirii unui sistem unitar de noțiuni și a posibilităților de operare cu acestea, ca și formarea defectuoasă a fiecărei noțiuni în parte.

Lecțiile experimentale organizate cu scopul înlăturării acestor deficiențe au scos în evidență cîteva cerințe de bază în predarea fiecărei noțiuni, cerințe care merg de fapt pe linia programării procesului predării — fără folosirea mașinilor de învățat — și anume:

— Grija pentru o succesiune riguroasă a cunoștințelor transmise, prin care să se realizeze cele mai bune corelații între elementele definitorii ale noțiunii, între proprietățile ei exprimate în teoreme sau axiome, între reprezentare și concept.

— Corelarea noilor noțiuni și reprezentări în cît mai multe direcții (asemănări și deosebiri, grad de complexitate, raporturi spațiale etc.) cu noțiunile anterior însușite.

— Crearea tuturor premiselor pentru integrarea lor ulterioară.

În genere, desfășurarea lecțiilor experimentale (din capitolul patrulatere) a fost următoarea: pregătind pe baza unui material concret formularea definiției — despre care elevii știu că nu cuprinde decît însușirile necesare și suficiente pentru identificarea acelei noțiuni, respectiv figuri geometrice — se trece apoi la operarea cu notele ei definitorii, folosind diferite figuri geometrice (în acest scop se folosesc și situațiile conflictuale, figuri geometrice care prin însușirile lor particulare pot crea dificultăți în identificarea lor). Operarea cu notele definitorii sub această formă, struc-

turează în mod specific reprezentările geometrice corespunzătoare, diferenţiază însuşirile esenţiale de cele neesenţiale, ridică reprezentarea la nivelul conceptului figural. (Prin urmare, am aplicat, în acest caz, principiul operării cu notele definitorii, şi procedeul abstracţiei prin dezmembrare).

Bazîndu-ne pe înţelegerea deplină a definiţiei, am trecut la construirea figurii geometrice corespunzătoare, definiţia constituind o motivare totală sau parţială a specificului construcţiei acesteia.

Proprietăţile elementelor figurii geometrice (unghiuri, laturi) au fost grupate şi predate într-o succesiune care să asigure posibilităţile asocierii între ele, fundamentarea demonstraţiilor, înlăturarea unor contradicţii operante între ele, corelarea lor cu cunoştinţele deja însuşite. Trecîndu-se apoi la clasificările respective — acolo unde era cazul — s-a subliniat faptul că proprietăţile anterior discutate au caracter general, sînt proprii tuturor felurilor de paralelograme, după care s-au evidenţiat şi proprietăţile specifice. În tot cursul desfăşurării lecţiei, elevii au fost solicitaţi să facă diverse corelaţii între noţiunea însuşită şi cunoştinţele anterioare (ei trebuiau să răspundă la întrebări de acest fel: Unde aţi mai întîlnit o asemenea proprietate? Prin ce se deosebesc unghiurile acestei figuri faţă de paralelogramele învăţate pînă acum? etc.).

Există preocupări pentru o succesiune riguroasă a predării cunoştinţelor cuprinse în capitolul patrulatere. Unii cercetători propun o anumită inversiune în predarea acestui capitol şi folosesc o schemă de corelaţii între paralelogramele particulare, care să asigure o sistematizare a lor cît mai bună. Deci şi în ansamblul unui capitol şi în structura fiecărei lecţii trebuie asigurată o succesiune optimă a tuturor cunoştinţelor ce se predau, a tuturor momentelor, în vederea sistematizării nu numai a întregului capitol, ci şi a structurii interne a notelor definitorii ale noţiunii.

Alegerea *proprietăţilor necesare şi suficiente în rezolvarea unor probleme* este un proces complex ce ţine atît de capacitatea de a descoperi principiul general care leagă condiţiile de cerinţele problemelor, cît şi de vederea geometrică. Totuşi, elevilor trebuie să li se atragă atenţia asupra faptului că dacă trebuie să rezolve probleme este suficient să se sprijine pe o singură proprietate a noţiunii respective, care este necesară şi suficientă pentru raţionamentul geometric parţial, toate celelalte proprietăţi implicîndu-se şi putînd fi folosite în desfăşurarea unui alt raţionament. În condiţiile în care pentru o figură este necesară dovedirea dublei ei semnificaţii, stabilim măcar două proprietăţi care să aparţină celor două semnificaţii, (de exemplu triunghiul este dreptunghic şi isoscel). În celelalte cazuri, orice proprietate pusă în evidenţă este suficientă şi necesară pentru a afirma şi celelalte proprietăţi. Dacă un triunghi are două unghiuri egale, neapărat va avea şi două laturi egale şi deci toate celelalte proprietăţi ale triunghiului isoscel. Conştientizarea acestui fapt elimină din raţionamentele elevului demonstrările duble, care de cele mai multe ori maschează insuficienţele de demonstrare în alte direcţii.

Un alt aspect al programării însuşirii geometriei, de care ne-am ocupat, a fost organizarea riguroasă a procesului rezolvării problemelor. Ne-am oprit îndeosebi asupra problemelor în care principala cale de demonstrare era aplicarea metodei triunghiurilor egale. În cadrul unor lecţii experimentale, am

trecut mai întîi la organizarea unor verigi ale actului rezolvării : perceperea rațională a figurii, precizarea căii de demonstrare, selectarea triunghiurilor pe care urmează să se facă demonstrația.

În acest sens, elevii au primit o serie de indicații cu privire la analiza perceptivă a desenului și anume : a) desprinderea figurilor geometrice componente — în cazul în care se dădea un desen complex ; b) precizarea a ceea ce este cunoscut și ce se mai poate deduce încă în legătură cu unghiurile ; c) apoi cu laturile ; d) precizarea a ceea ce se poate spune despre alte linii importante din figură ; e) stabilirea (dacă este cazul) a raporturilor dintre figurile geometrice descoperite inițial în desen. În prima etapă, prezența acestor indici stabilește coordonatele percepției, organizează desfășurarea ei. În etapa următoare, această analiză perceptivă capătă un caracter din ce în ce mai prescurtat, este mai rapidă și mai axată pe elementele esențiale, în conformitate cu cerințele problemei. Percepția inițială globală și nediferențiată este înlocuită de o percepție ce reprezintă o sinteză bazată pe analiza elementelor figurilor geometrice. Analiza conceptual-dinamică a elementelor desenului este subordonată, în final, procesului găsirii și aplicării principiului de rezolvare, dar este, în același timp, și un punct de plecare în găsirea acestui principiu.

O altă verigă importantă a procesului rezolvării este aceea a găsirii modalității de demonstrare aplicabilă problemei date (din categoria amintită). De obicei, datorită evidenței intuitive a unor date ce se cer a fi demonstrate, elevii au tendința să aplice cele mai ușoare procedee de demonstrare, deși practic ele sînt inadecvate rezolvării problemei date. Parcurgînd o bună parte din geometrie (manualul de clasa a VI-a), elevii își dau seama că un adevăr geometric poate fi demonstrat (la nivelul lor, conform programei școlare) fie prin suprapunere de figuri, fie prin sprijinirea pe elemente de construcții efectuate sau prin măsurarea în unități de lungime sau în grade a elementelor figurilor și a acelor elemente ce se cer a fi comparate. În condițiile în care (și acestea sînt cele mai frecvente) problemele date spre rezolvare nu sînt însoțite de desene sau desenele care se fac nu au la bază indici precișii de construcție (dați de enunțul problemei), toate aceste metode sînt excluse. În vederea orientării elevilor spre metoda de demonstrare adecvată, am analizat atît procedeele de demonstrare cunoscute, cît și limitele aplicării lor.

Procesul alegerii triunghiurilor pe care se bazează demonstrația a fost organizat prin formularea unei reguli de lucru : „Alegem acele triunghiuri în care se cuprind elementele de comparat și despre care avem cele mai multe date". O asemenea regulă a fost necesară cu atît mai mult, cu cît nici manualele și nici profesorii nu-i conduc pe elevi la conștientizarea ei, iar în procesul rezolvării acesta este unul din momentele cele mai grele de depășit de către majoritatea elevilor. Ea este implicată, dar nu suficient de conștientizată la elevii foarte buni.

După pregătirea prealabilă a tuturor acestor verigi, am trecut apoi la organizarea în ansamblu a procesului de rezolvare. S-a lucrat cu 9 elevi (2 elevi cu rezultate mai slabe la învățătură, 4 mediocri, 3 buni). Pentru a urmări mai îndeaproape procesul rezolvării, experimentul s-a făcut individual. Elevi au primit enunțul și desenul la problemă, iar pe o foaie separată au fost notate toate verigile rezolvării (elevii avînd obligația să le parcurgă pe rînd) :

a) desprinderea condiţiilor şi cerinţelor problemei ; b) analiza desenului ; c) reamintirea cerinţelor problemei (în vederea rezolvării momentului următor) ; d) alegerea căii de demonstrare ; e) alegerea tringhiurilor necesare ; f) scrierea demonstraţiei. După rezolvarea a două-trei probleme, toate aceste verigi deveneau repere interne de lucru. Procesul rezolvării problemelor a decurs uşor la toţi elevii, cu excepţia unuia din grupa celor cu rezultate mai slabe care avea în genere prea multe lacune în cunoştinţele de geometrie. Convorbirile ulterioare cu elevii ne-au întărit convingerea că prin programarea riguroasă a etapelor şi verigilor rezolvării se pot obţine indici superiori şi pe această latură a însuşirii geometriei (de exemplu, elevul C. V. declară că acum i-a venit uşor pentru că în fiecare moment a ştiut ce are de făcut).

Desigur că cele prezentate constituie numai un fragment şi o primă încercare în legătură cu ceea ce trebuie să însemne programarea în rezolvarea problemelor. Cercetările ulterioare vor trebui să conducă la o grupare specifică a problemelor de geometrie, să găsească verigile centrale, să elaboreze modelele corecte ale proceselor de gîndire care duc la rezolvarea lor. Se impune mai multă atenţie lecţiilor în care elevii învaţă să rezolve probleme, se impune o anumită succesiune a acestora în dependenţă de greutatea şi complexitatea lor, ca şi preocuparea pentru dezvoltarea unor capacităţi specifice gîndirii geometrice, cum ar fi văzul geometric, autocontrolul în rezolvările geometrice etc. Prin urmare, chiar dacă rezolvarea problemelor de geometrie nu poate fi sprijinită pe folosirea unor algoritmi de rezolvare, identificare şi control, aşa cum acest lucru poate fi realizat în algebră sau aritmetică, organizarea riguroasă a momentelor rezolvării problemelor şi demonstrării teoremelor este principalul teren al cercetărilor privind programarea activităţii instructive la această disciplină. În legătură cu programarea studierii geometriei se ridică probleme deosebit de importante şi anume cum se pot realiza în cadrul acestei discipline unele principii importante ale programării : controlul şi întărirea, ca şi elementele de autocontrol şi autoreglare.

Nu vom putea răspunde în întregime acestei probleme. Vom releva numai cîteva aspecte remarcate de noi pînă acum în activitatea şcolară.

Un element deosebit al autocontrolului şi autoreglării îl reprezintă legăturile directe şi inverse între cunoştinţe, în condiţiile în care procesul predării urmăreşte constituirea lor corectă. O primă categorie de asemenea legături sînt cele ce se stabilesc între figură şi conceptul geometric. Condiţia corectitudinii acestei legături este constituirea conceptului figural. Identificarea unei figuri, a unui triunghi de un anumit fel se realizează pe seama legăturii directe cu conceptul, iar concretizarea acestuia din urmă, pe seama legăturii inverse cu figura. Dacă conceptul figural nu este constituit, identificarea nu va putea fi făcută în toate cazurile (elementele intuitive, concrete, particulare vor împiedica acest proces), iar concretizarea va avea un caracter îngust şi se va realiza pe seama imaginii reprezentative din manual sau de la lecţie. Legătură directă şi inversă între noţiunea de gen şi noţiunea de specie are în planul autocontrolului şi autoreglării valoarea de sancţionare a sprijinului pe o proprietate a unei figuri rezultată din apartenenţa ei la un anumit gen. Elevul se sprijină pe proprietatea diagonalelor rombului de a se tăia una pe alta în părţi egale — aceasta pe baza faptului că rombul este un paralelogram.

Legătura directă și inversă dintre o proprietate și noțiunea în totalitatea ei întărește operația de folosire a altor proprietăți atunci cînd s-a găsit una din proprietățile noțiunii date. O dată ce s-a stabilit prezența unei însușiri specifice ea este garanția pentru prezența tuturor celorlalte însușiri ale noțiunii cu care se operează. Dacă elevul cunoaște în legătură cu o figură geometrică dată, de exemplu un triunghi, că acesta are toate laturile egale — (proprietate pe care se sprijină pentru a ajunge la o concluzie parțială) — se poate sprijini apoi foarte bine pe egalitatea a două din unghiurile acelui triunghi în desfășurarea unui alt raționament. Prezența însușirii specifice — egalitatea laturilor — garantează prezența celorlalte însușiri proprii acestei figuri, adică egalitatea unghiurilor, măsura lor precisă (60°), mărimea precisă a oricărui unghi exterior (120°).

O legătură directă și inversă asemănătoare se stabilește și între orice proprietate a noțiunii și definiția acesteia. Dar buna funcționare a legăturilor directe și inverse nu apare de la sine. Ea presupune o atenție specială din partea profesorului, o intervenție sistematică în această direcție pentru ca, în cele din urmă, să devină coordonată internă, proprie gîndirii elevului.

Realizarea autocontrolului în rezolvarea problemelor de demonstrație este mult mai complexă decît în cazul problemelor de calcul. Datele cantitative asigură o mai mare rigurozitate și siguranță în rezolvările parțiale și totale. Folosirea tabelelor de răspunsuri — ca elemente de autocontrol —, este mai eficientă în calcul, cu atît mai mult cu cît în problemele de demonstrații răspunsul din tabel este afirmația cerinței problemei, iar evidența intuitivă determină pe elevi să nu mai caute calea de demonstrare riguros geometrică. La întrebarea „de ce ?" ei adoptă răspunsul cel mai simplu și nu cel mai bun : „le-am măsurat", „le-am suprapus" etc.

În problemele de demonstrații rolul cel mai pregnant în autocontrol îl au legăturile directe și inverse (discutate parțial și de noi).

Realizarea programării, în condițiile nefolosirii încă a mașinilor de învățat, întîmpină cea mai mare dificultate în ce privește realizarea controlului și întăririi din partea profesorului. Aceasta nu înseamnă că informarea, chiar și parțială, asupra ceea ce se întîmplă în conștiința elevului — atunci cînd acesta își însușește cunoștințele, rezolvă probleme, realizează o anumită activitate —nu este de loc posibilă. Chiar verificarea cunoștințelor, dacă este condusă cu pricepere, rezolvă parțial această problemă. Ea nu trebuie să fie o repetare a definițiilor și proprietăților noțiunilor însușite, ci operarea cu acestea în fața profesorului. Prin verificare trebuie să se urmărească nu numai ce s-a memorat, ci, în primul rînd, cum s-a memorat. Ne putem da seama de acest lucru nu ascultînd reproducerea definiției, ci văzînd felul cum este aplicată. Manualele sau metodicile vor trebui să prevadă exerciții pentru verificare, întocmite special în acest scop. De asemenea, metodicile ar trebui să cuprindă indicații precise privind temele pentru acasă, date în scopul lichidării lacunelor și a dificultăților operatorii din gîndirea elevilor.

Lucrările de control periodice constituie pentru profesor un bun mijloc de informare și verificare. Dar ele trebuie să cuprindă astfel de întrebări, încît să dezvăluie modul în care elevii au reușit să depășească momentele cele

mai dificile privind procesele de abstractizare şi de generalizare. Un model de asemenea întrebări ar putea servi cele folosite de E. Fischbein [3] în chestionarul său în legătură cu infinitatea dreptei, infinitatea punctelor pe o dreaptă, pe un segment de dreaptă etc.

★

Constatînd faptul că procesul asimilării cunoştinţelor de algebră necesită stăpînirea de către elevi a anumitor capacităţi operatorii la nivel abstract — privind însuşirea sensului algebric generalizat al simbolurilor şi al operaţiilor la nivelul lor, dar, mai ales, constituirea unor modalităţi operaţionale, uneori cu o arhitectonică foarte complexă, — noi am procedat la introducerea unor posibilităţi de programare riguroasă în constituirea acestora.

Formarea unor modalităţi operaţional-algoritmice a constituit principala preocupare în programarea experimentală în predarea unor capitole de bază din algebră (clasa a VII-a).

Conform celor menţionate, în decursul unui trimestru, am organizat lecţii experimentale sistematice de predare a capitolelor: „Fracţii algebrice", „Ecuaţii", „Rezolvarea problemelor pe cale algebrică".

Investigaţiile asupra procesului constituirii algoritmilor amplificării şi simplificării fracţiilor algebrice, a algoritmului aducerii fracţiilor algebrice la acelaşi numitor, a algoritmilor adunării şi scăderii, înmulţirii şi împărţirii fracţiilor algebrice, precum şi a algoritmului major privind operaţiile complexe cu fracţii — au reliefat următoarele:

— Algoritmii — modalitatea importantă în realizarea programării învăţării (noţiunea de algoritm implicînd nemijlocit noţiunea de program), din punct de vedere al conţinutului lor general sînt daţi, de cele mai multe ori, de ştiinţa respectivă. În acest sens, algoritmii la care ne-am referit — algoritmul simplificării, adunării fracţiilor etc. — rezultă nemijlocit din o serie de definiţii şi reguli (traduc în acţiune aceste definiţii şi reguli) pe care le dă algebra ca ştiinţă. Dar, sub aspect informaţional, * în plan operatoriu, comunicarea acestor definiţii şi reguli nu realizează prea mult. Constituirea algoritmelor ca unităţi activ-operaţionale este un proces destul de complex. Chiar analiza procesului constituirii algoritmului relativ simplu privind operaţia simplificării ne demonstrează faptul că definiţia operaţiei simplificării (răspunsul la întrebarea ce înseamnă a simplifica) comunică elevului ce are de făcut în simplificare (trebuie să împartă numărătorul şi numitorul fracţiei prin aceeaşi expresie); „informaţia" s-a realizat la un anumit nivel şi, deci, elevului i se programează într-un anumit fel rezolvarea practică a operaţiei. Şi totuşi, programarea are loc la modul general, în sensul că în reglarea acţiunilor practice ale elevului mai pot rămîne încă destule elemente de indeterminare; elevul ştie ce are de făcut şi totuşi nu se descurcă asupra modului cum trebuie să procedeze concret în situaţii diferenţiate şi de ce — de exemplu, în situaţia cînd la numitorul şi numărătorul fracţiei avem monoame

[3] E. Fischbein: *„Conceptele figurale"*, Editura Academiei R.P.R., 1963.

* Folosim acest termen în accepţiunea lui cibernetică: comunicare ce contribuie la înlăturarea indeterminării.

și în cazul cînd avem polinoame, algoritmii de rezolvare sînt diferiți. Elevul trebuie să lucreze conștient, diferențiat; de aceea trebuie să se constituie algoritmii specifici pentru aceste situații — tip, ceea ce presupune reactivarea selectivă a anumitor cunoștințe anterioare (privind aflarea celui m.m.d.c., privind modalitățile specifice de descompunere etc.) și folosirea din „inventarul" mijloacelor de rezolvare posibile a celor adecvate, conforme situației. Acestea sînt de fapt elementele procesului de constituire a algoritmului general — schematic, dar și ale celor diferențiali, automatizarea algoritmică necesitînd deci corelarea și cu procesul de generalizare conștientă — o generalizare prin diferențiere. Dar aceste elemente nu sînt numai date ale științei, ci și rezultate ale creației, ale contribuției psiho-pedagogice (în anumite verigi pregnant pedagogice). Programarea în acest sens apare ca dirijare conștientă a procesului de constituire a modalității operaționale printr-o logică interioară, corespunzătoare fiecărei lecții și prin organizarea acțiunilor practice și mintale ale elevului într-o manieră corespunzătoare.

În legătură cu formarea capacității de receptare eficientă a informației inițiale, la care trebuie să se aplice un algoritm corespunzător de rezolvare, se pune problema constituirii algoritmilor de identificare. Formarea procedeelor de analiză perceptiv-conceptuale a expresiilor algebrice s-a dovedit a avea o deosebită importanță pentru randamentul, pentru operativitatea și corectitudinea în calculul algebric.

Elevul, în fața „frazei" algebrice complexe: $\left(\frac{3}{x-3}-\frac{2}{x-3}+\frac{4}{x^2-9}\right):\left(\frac{2x-3}{x^2-6x+9}\right)$, rămîne dezorientat, dacă el nu identifică „problema" (ce are de rezolvat) și nu proiectează — mintal — schema generală a procesului rezolvării (de ansamblu). Din acest punct de vedere, este la fel de important ca elevul să dețină diverse procedee de identificare rapidă și adecvată a expresiilor algebrice și a „problemelor" de rezolvare pe care ele le conțin, pe cît este de important ca elevul să generalizeze conștient schema acțională privind însăși rezolvarea în cazul diverselor categorii de „situații algebrice" ca probleme-tip. Așa, de exemplu, în rezolvarea: $\frac{2x^2+4xy+2y^2}{4x^2-4y^2}$ elevii trebuie, în primul rînd, să identifice „problema" de rezolvare — faptul că trebuie să simplifice o fracție care are la numărător și numitor polinoame. Aceasta, va asigura rezolvarea adecvată, prin reactualizarea procedeelor specifice de descompunere în cazul polinoamelor, ceea ce va indica, de fapt, însăși calea simplificării. Dar, pentru identificarea posibilităților concrete de simplificare este necesar „să vadă" ce reprezintă expresia de la numărător (binomul sumă la pătrat înmulțit cu 2) și de la numitor (diferența de pătrate, rezultată din înmulțirea sumei și diferenței acelorași cantități). Astfel, elevii „vor vedea" posibilitățile concrete de descompunere și modalitatea practic-concretă a simplificării. În legătură cu aceste aspecte semnalate se poate pune problema „văzului matematic" — specific în algebră. Importanța capacității de „a vedea" matematic (respectiv, algebric) este recunoscută în practica predării de către mulți profesori — lucru ce s-a relevat și în investigațiile noastre.

Unii profesori sînt tentaţi să-i dea o importanţă total echivalentă „auzului muzical" şi, mai mult, să o considere un „potenţial" oarecum independent de calitatea activităţii elevului şi a dirijării acesteia de către profesor — ceea ce este desigur greşit.

În acest sens, facem unele precizări:

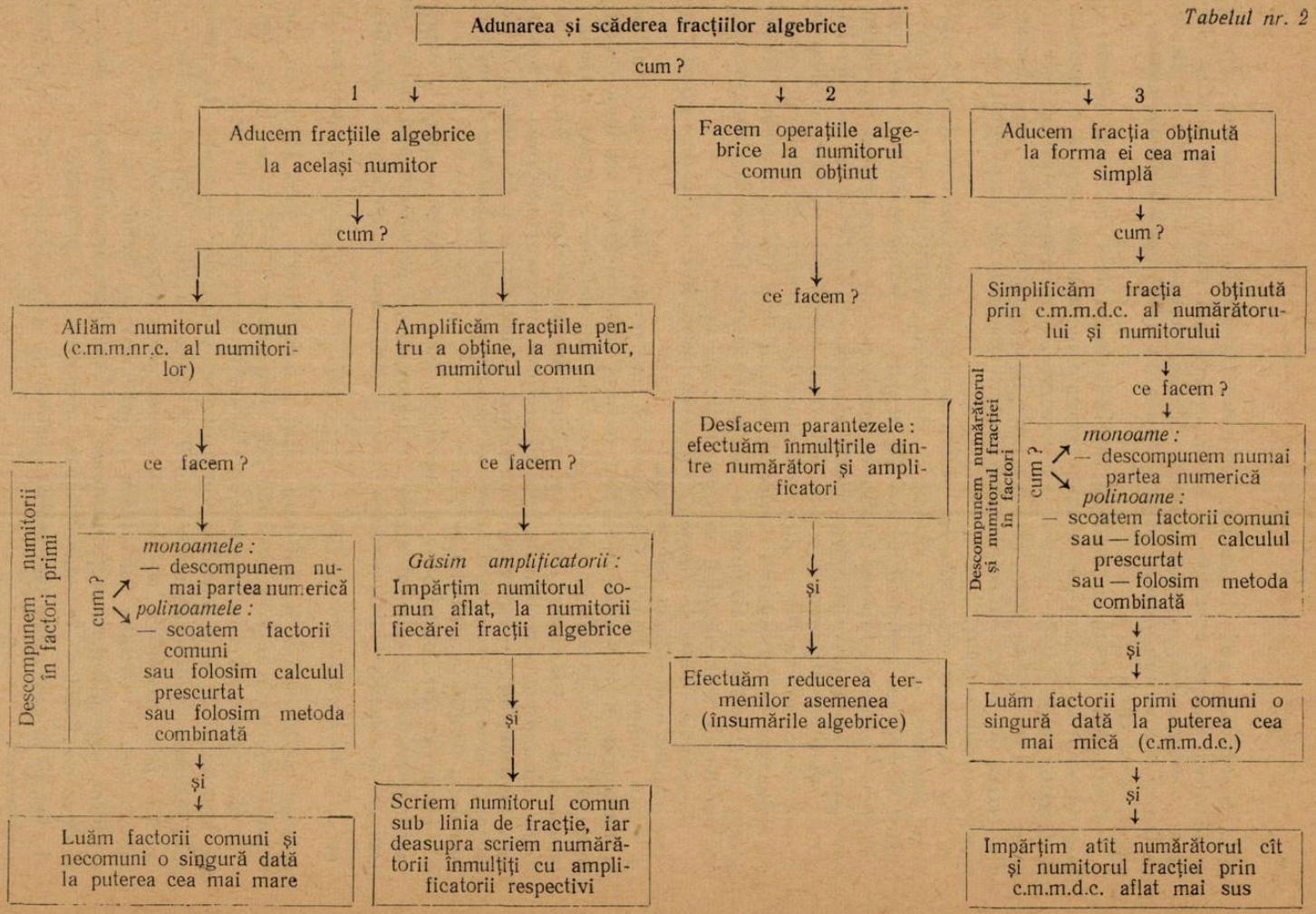
„Văzul algebric" analog „văzului în geometrie" implică, în primul rînd, capacitatea de percepere categorială, identificarea algebrică conceptuală a fiecărei expresii — citirea a „ce este expresia" din punct de vedere al esenţei ei definitorii în plan algebric (un monom, un polinom, un binom la pătrat, binom sumă, binom diferenţă, sau produsul sumei şi diferenţei aceloraşi cantităţi etc.).

În componenţa psihologică interioară a acestei capacităţi intră — dat fiind specificul abstracţiilor algebrice şi al modului lor intuitiv de prezentare — în formă specific simbolică —, atît constituirea unor acţiuni mintale cu noţiunile, cu definiţiile şi „formulele" (care în plan psihologic există sub forma unor reprezentări generale şi „imagini reprezentative" [4]), cît şi perceperea structurii concrete a fracţiei algebrice şi încadrarea ei într-o structură cu valoare generală. Acestea, de fapt, exprimă acele imagini reprezentative sau reprezentări generale specifice în algebră. Iată, de pildă, $a^2—b^2$ devine o asemenea structură cu valoare generală pentru fraza algebrică în care încadrezi şi expresiile $x^4—y^6$; $9\ x^2—16\ y^4$ etc., sau, în structura generală $a^2—2\ ab+b^2$ pot încadra diversitatea unor expresii algebrice concrete care, de fapt, sînt particularităţi ale binomului diferenţă la pătrat. Operarea pe plan mintal cu aceste „formule", care apar şi în calitate de reprezentări generale a „structurilor algebrice", presupune elaborarea modalităţii de gîndire simbolică specifică algebrei.

Putem menţiona şi faptul că „văzul algebric" implică citirea frazei algebrice din perspectiva a ceea ce trebuie efectuat în conformitate cu necesităţile de rezolvare operativă şi adecvată a problemei algebrice date. În acest sens, elevul trebuie să proiecteze în plan mintal acţiunea de rezolvare în ansamblul ei, să posede schema generală, algoritm major al rezolvării, şi, în acelaşi timp, să proiecteze acţiunile în verigile imediate, ca şi rezultatele acestora pentru a putea vedea dacă, mai departe, în aceste condiţii, mersul adecvat al rezolvării devine posibil. Din acest punct de vedere, programarea algoritmică impune darea la un nivel de maximă claritate şi generalitate a sistemului de definiţii şi reguli, înţelegerea acestora, organizarea operării conştiente cu ele în rigurozitatea corelaţiei lor. În etapa iniţială a programării, cerinţa completitudinii regulilor devine majoră. Acest lucru se determină prin aceea că algebra obligă ca, în efectuarea unei operaţii concrete, să operezi de fapt cu un sistem de cunoştinţe şi procedee matematice stringent necesare. Deseori, o cunoştinţă nouă în algebră este de fapt o modalitate specifică de corelare a unor cunoştinţe anterior însuşite. În acest sens, concretizăm prin algoritmul adunării şi scăderii fracţiilor algebrice. Analizînd modelul intuitiv-schemă folosit ca mijloc de programare (vezi tabelul nr. 2), observăm că acest algoritm presupune ca etape în succesiunea lor cele trei operaţii: adu-

[4] George Pollya: *Matematica şi raţionamentele plauzibile*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1962.

Tabelul nr. 2


Adunarea și scăderea fracțiilor algebrice
cum ?
1
2
3
Aducem fracțiile algebrice la același numitor
Facem operațiile algebrice la numitorul comun obținut
Aducem fracția obținută la forma ei cea mai simplă
cum ?
Aflăm numitorul comun (c.m.m.nr.c. al numitorilor)
Amplificăm fracțiile pentru a obține, la numitor, numitorul comun
ce facem ?
Descompunem numitorii în factori primi
cum ?
monoamele :
— descompunem numai partea numerică
polinoamele :
— scoatem factorii comuni
sau folosim calculul prescurtat
sau folosim metoda combinată
Găsim amplificatorii :
Împărțim numitorul comun aflat, la numitorii fiecărei fracții algebrice
și
Luăm factorii comuni și necomuni o singură dată la puterea cea mai mare
Scriem numitorul comun sub linia de fracție, iar deasupra scriem numărătorii înmulțiți cu amplificatorii respectivi
ce facem ?
Desfacem parantezele : efectuăm înmulțirile dintre numărători și amplificatori
și
Efectuăm reducerea termenilor asemenea (însumările algebrice)
Simplificăm fracția obținută prin c.m.m.d.c. al numărătorului și numitorului
Descompunem numărătorul și numitorul fracției în factori
ce facem ?
cum ?
monoame :
— descompunem numai partea numerică
polinoame :
— scoatem factorii comuni
sau — folosim calculul prescurtat
sau — folosim metoda combinată
și
Luăm factorii primi comuni o singură dată la puterea cea mai mică (c.m.m.d.c.)
și
Împărțim atît numărătorul cît și numitorul fracției prin c.m.m.d.c. aflat mai sus

cerea fracţiilor la acelaşi numitor, efectuarea operaţiilor la numitorul obţinut şi aducerea fracţiei rezultate la forma ei cea mai simplă. Dar acestea, de fapt, corelează complex cu totalitatea celorlalte operaţii nemijlocit implicate (aflarea numitorului comun prin folosirea modalităţilor de descompunere, amplificarea etc.).

Menţionăm faptul că modelul intuitiv-schemă la care ne-am referit a fost conceput ca o masă de comandă realizată mecanic, în care să se includă şi anumite posibilităţi de control şi autocontrol. (În experimentele individuale acest lucru se realiza prin folosirea unor fişe corespunzătoare, care dirijau din verigă în verigă procesul rezolvării, în condiţiile în care elevii nu se descurcau independent).

Astfel, putem considera că, pentru procesul rezolvării ca atare, stăpînirea algoritmului (schema mintală a succesiunii operaţiilor ce trebuie efectuate) devine un principal mijloc de reglare şi autocontrol (şi, deci, de întărire — întrucît controlul implică şi aprobarea sau sancţionarea procesului rezolvării). În ce priveşte veriga primă a procesului de rezolvare — identificarea situaţiilor algebrice — aici, dat fiind specificul algebric, mijloacele de control şi autocontrol în plan conceptual (prin reguli, definiţii) se îmbină cu mijloacele de autocontrol senzorial, realizat prin folosirea acelor scheme generale a structurilor algebrice la care ne-am referit. Un rol deosebit în seria mijloacelor de autocontrol îl au conexiunile inverse.

Legăturile bilaterale existente în seria operaţiilor algebrice reciproc inverse capătă o deosebită importanţă.

Este cunoscut faptul că respectarea caracterului ciclic al cunoştinţelor şi apropierea în timp a temelor legate reciproc prin conţinutul lor logic constituie unul din mijloacele cele mai eficiente de raţionalizare a predării. Aşadar, întotdeauna se vor însuşi mult mai eficient operaţiile algebrice, dacă se studiază concomitent perechile de operaţii reciproc inverse (înmulţirea şi împărţirea monoamelor — împreună ; înmulţirea şi împărţirea polinoamelor la un monom ; formulele înmulţirii împreună cu cele privind descompunerea în factori după formulele : $(a+b)(a-b) = a^2-b^2$; $a^2-b^2 = (a-b)(a+b)$ etc. Eficienţa corelării nemijlocite a operaţiilor reciproc inverse capătă o exprimare pregnantă în calculul algebric, în care elevii permanent trebuie să se sprijine pe transformările reciproc inverse. Nici chiar o operaţie de simplificare, ca de exemplu în fracţia $\frac{a^2-b^2}{a-b^2}$, nu poate fi efectuată adecvat şi nici nu se identifică posibilitatea reală a simplificării, dacă elevii nu văd expresiile reciproc inverse rezultînd din identitatea : $a^2-b^2 = (a+b)(a-b)$.

Mai mult decît atît, folosirea corelaţiilor reciproc inverse devine un mijloc de întărire şi de autocontrol al corectitudinii operaţiilor efectuate. De exemplu, operaţia de descompunere a lui $9a^2-16b^2$ în $(3a-4b)(3a+4b)$ se verifică prin înmulţirea acestora. Însuşirea acestui instrument de control şi autocontrol, în virtutea corelaţiilor reciproc inverse, trebuie să ducă la constituirea unei priceperi corespunzătoare, care mediază operativitatea şi corectitudinea rezolvărilor. Această pricepere se corelează cu priceperea de „analiză algebrică" la care ne-am mai referit, inclusă în sfera „rezultatelor" ce trebuie programate.

Vom vorbi, în continuare, despre unele elemente de programare în predarea capitolului „Ecuații".

Experimentul a avut ca scop programarea procesului constituirii modelului operatoriu de rezolvare a ecuațiilor (ecuații de gradul I cu o necunoscută).

Prima etapă a procesului a constat în prezentarea clară, succintă, cu o anumită logică în succesiune, a acelor elemente care să asigure geneza conștientă a algoritmului de rezolvare a ecuației (vezi elementele cuprinse la punctele A, B, C din schema nr. 1) : 1) definiția ecuației prin analiza diferențială — egalitate-identitate-ecuație ; 2) forma generală a ecuației ; 3) proprietățile ecuației.

Elevii erau puși să coreleze aceste elemente date cu modalitatea de rezolvare a ecuației, mai ales că răspunsul la întrebarea „Ce înseamnă a rezolva o ecuație" ? nu-i informa pe elevi asupra modului de rezolvare practică a ecuației.

Etapele rezolvării au fost date așa cum sînt prezentate în aceeași schemă la punctul D — pe baza înțelegerii de către elevi a sensului pe care îl au diversele operații concrete, cu o anumită succesiune în procesul rezolvării de ansamblu — și anume operațiile sînt subordonate cerinței de a aduce o ecuație concretă (de un anumit grad de complexitate : ecuații cu paranteze, numitori etc.) la forma ei generală, pentru a afla valoarea necunoscutei. În acest fel, fiecare operație, ca moment al rezolvării, este înțeleasă din punct de vedere al sensului ei, iar ele se justifică matematic pentru elev prin proprietățile generale ale ecuațiilor.

Schema nr. 1

Ecuații

A. *Definiția*

— Egalitatea care se verifică numai pentru o anumită valoare a necunoscutei x.

B. *Forma generală*

— Forma generală a ecuației de gradul I cu o singură necunoscută este : $a\,x = b$ în care :

a — coeficientul necunoscutei, număr oarecare, dar de valoare cunoscută.

x — necunoscuta, a cărei valoare trebuie s-o aflăm.

b — termenul liber, număr oarecare, dar de valoare cunoscută.

C. *Proprietățile*

I. Egalitatea este verificată de aceeași valoare a necunoscutei, adică obținem o ecuație echivalentă cu cea dată ($a\,x = b$) dacă :

1. Adunăm la ambii membri ai ecuației același număr N : $ax + N = b + N$
2. Scădem din ambii membri ai ecuației același număr N : $ax - N = b - N$
3. Înmulțim ambii membri ai ecuației cu același număr N : $ax \cdot N = bN;\ N \neq 0$.
4. Împărțim ambii membri ai ecuației cu același număr N : $\frac{ax}{N} = \frac{b}{N};\ N \neq 0$.

II. Într-o ecuaţie putem trece orice termen dintr-un membru în altul, schimbîndu-i semnul; ecuaţia care se obţine este echivalentă cu cea dată:

$a\,x + d = b + c\,x$ — Ecuaţia dată

$a\,x - c\,x = b - d$ — Ecuaţia echivalentă.

D. Schema generală de rezolvare a ecuaţiilor de gradul I cu o necunoscută. Ce înseamnă a rezolva o ecuaţie?

Aducem ecuaţia dată la forma ei generală $ax = b$

1. Eliminăm numitorii
   a) Înmulţim ambii membri ai ecuaţiei cu cel mai mic multiplu comun al numitorilor.
   b) Facem simplificările.
2. Desfacem parantezele.
3. Trecem termenii necunoscuţi în membrul întîi, iar pe cei cunoscuţi în membrul al doilea, cu semn schimbat.
4. Reducem termenii asemenea.
5. Scoatem necunoscuta x factor.

Aflăm soluţia (rădăcina ecuaţiei) (valoarea necunoscutei x)

6. Împărţim ambii membri ai ecuaţiei ($ax = 6$) prin „a" coeficientul necunoscutei x; $\frac{ax}{a} = \frac{b}{a}$
7. Facem simplificările $x = \frac{b}{a}$

Atît prin intervenţiile noastre în alcătuirea schemei-program, cu gruparea corespunzătoare a momentelor rezolvării, cît şi prin modul în care s-a organizat construirea ei — ea completîndu-se treptat şi prin contribuţia elevilor, orientaţi după cum am menţionat anterior, — s-au realizat cerinţele primei etape privind geneza conştientă a algoritmului — înţelegerea (motivarea matematică) a unei anumite structuri, a anumitei succesiuni a operaţiilor.

Schema nr. 2

Modul general al rezolvării problemelor pe cale algebrică

Etapele rezolvării:

I. Punerea problemei în ecuaţie:

1. Stabilirea necunoscutei.
2. Stabilirea tuturor relaţiilor necesare în alcătuirea ecuaţiei, în funcţie de necunoscută şi pe baza relaţiilor cuprinse în datele problemei.
3. Stabilirea egalităţii — ecuaţiei cu datele problemei.
4. Verificarea — proba (calităţii) ecuaţiei stabilite prin confruntare.

II. Rezolvarea ecuaţiei:

cum?

1. Aducem ecuaţia în forma cea mai simplă — eliminăm numitorii

— desfacem parantezele
— trecem termenii necunoscuți în membrul întîi, cu semn schimbat
— reducem termenii asemenea
— scoatem necunoscuta în factor.

2. Aflăm valoarea necunoscutei prin împărțirea termenului liber la coeficientul necunoscutei.

III. Formularea răspunsului la problemă pe baza soluției ecuației.

IV. Proba rezolvării problemei prin înlocuirea valorii necunoscutei în datele problemei.

Algoritmul constituit conștient, urma însă să fie transformat într-un program real al acțiunilor elevului în rezolvarea ecuațiilor. Aceasta implică generalizarea algoritmului, interiorizarea lui ca program capabil să regleze din interior procesul rezolvării în desfășurarea lui din verigă în verigă. În acest sens, în a doua etapă a procesului de însușire a algoritmului rezolvării ecuațiilor, am programat procesul de consolidare și de generalizare a schemei operaționale corespunzătoare. Aceasta s-a realizat prin organizarea și dirijarea apropiată a operării practice cu algoritmul descris. Dirijarea procesului de interiorizare a algoritmului, plecînd de la prezentarea exterioară materializată a succesiunii etapelor rezolvării, presupunea în același timp intervenția experimentatorului în determinarea riguroasă a modului în care se realizează fiecare etapă. Același proces l-am urmărit în generalizarea conștientă a modelului rezolvării problemelor pe cale algebrică. În urma rezolvării practice a cîtorva probleme și a reliefării etapelor principale în procesul rezolvării, fiecare elev a primit fișa cu redarea riguroasă a acestora, ca momente generale ale rezolvării pe cale algebrică a oricărei probleme (vezi schema nr. 2).

Programarea din exterior și organizarea operării cu programul descris aveau ca efect psihologic generalizarea unei modalități operaționale și formarea unor procedee mintale corespunzătoare. Am constatat astfel că în modelul intelectual corespunzător procesului rezolvării problemelor pe cale algebrică o verigă principală o constituie capacitatea elevilor de a transpune relațiile cantitative date în textul problemei în forma expresiilor algebrice, de a reda structura relațional-cantitativă din problemă în forma egalității ecuației. În lecțiile experimentale, am intervenit pentru formarea orientată a acestei capacități operatorii. Pentru exersarea ei expresă, elevii erau puși să rezolve exerciții cu acest conținut. Astfel, elevii au primit tabele în care pe o coloană erau redate situații prezentate sub forma structurilor cantitative generale și cerința de a le exprima în formă algebrică în coloana alăturată. (Avem un număr oarecare —x— redați alăturat un număr cu atît mai mare, cu atît mai mic, de atîtea ori mai mare, de atîtea ori mai mic, redați 3/8 din acest număr etc.).

De asemenea, considerăm că pentru ridicarea productivității în învățarea algebrei, problema centrală constă în însușirea sensului generalizat al simbolului algebric și al instrumentului de calcul algebric ca atare și în însușirea sistemului operațiilor algebrice, în descifrarea relațiilor cantitative concrete prin operațiile algebrice corespunzătoare.

Acest lucru ne dezvăluie eficienţa deosebită a folosirii sistemului de întocmire a exerciţiilor pe baza unor relaţii cantitative reale. De exemplu : alcătuirea unor expresii algebrice corespunzătoare care să redea suprafaţa unui trapez, a unui triunghi, în care dimensiunile diverselor elemente — înălţime, bază etc. — sînt exprimate prin litere, sau chiar folosirea metodei de alcătuire a exerciţiilor pe baza unor relaţii şi probleme relativ simple, alcătuirea de probleme concrete pe baza unor exerciţii date. Aceasta asigură atît înţelegerea exerciţiilor algebrice ca modelări ale unor relaţii cantitative reale, cît şi consolidarea instrumentului teoretic de calcul algebric, ca mijloc real de rezolvare practică a diferitelor probleme cu un conţinut corespunzător practic-concret.

Relevarea pregnantă şi generalizată a unor modalităţi operaţionale în structura lor de bază, organizarea genezei conştiente a algoritmilor corespunzători, precum şi a procesului interiorizării acestora — ca şi constituirea expresă a anumitor capacităţi pe care le solicită procesul asimilării anumitor cunoştinţe sau operarea cu ele — toate acestea, ca posibilităţi în realizarea programării învăţării, şi-au dovedit pe deplin eficienţa.

★

Fragmentele de cercetare expuse mai sus au un caracter preliminar şi o semnificaţie exemplificativă. Credem că în această direcţie trebuie orientat studiul întregului proces al predării şi însuşirii cunoştinţelor, pentru a pregăti elementele programării integrale şi pentru a sprijini pe parcurs procesul de învăţămînt, prin extinderea treptată a elementelor de programare. În esenţă, propunem cercetări prin care :

a) să se configureze în mod precis elementele (unităţile didactice) ale obiectului de studiu, într-o succesiune riguroasă ;

b) să se restructureze logica internă a obiectului de studiu ;

c) să se precizeze obiectivele formative ale predării fiecărui obiect :

d) să se precizeze operaţiile mintale care trebuie elaborate pentru a susţine anumite cunoştinţe ;

e) să se elaboreze mijloacele de control şi autocontrol amănunţit al cunoştinţelor ;

f) să se verifice cele mai bune variante metodice de predare a uneia sau alteia dintre grupele de cunoştinţe ;

g) să se elaboreze noi materiale didactice pe linia anunţată de programare, avîndu-se în vedere, în principal, activizarea continuă a elevului.

Trebuie să ne fie clar că şi învăţămîntul actual este în linii foarte mari programat, întrucît se desfăşoară pe baza unui plan, a unor metodici, a unor programe analitice (ce-i drept, foarte generale şi limitate doar la volumul de cunoştinţe, fără prevederea rezultatelor formative ale procesului instructiv).

Introducerea treptată şi judicioasă a celorlalte elemente de programare privind obiectivele formative şi toate procedeele metodice este necesară nu numai pentru a culege încă de pe acum roadele acestei mişcări de dirijare exhaustivă a procesului instructiv, de perfecţionare a învăţămîntului, dar şi pentru a verifica, cu spirit de răspundere, rezultatele diverselor măsuri de programare.

Problema centrală a programării este aceea a evitării standardizării, a evitării mecanizării activității intelectuale a elevilor. Tocmai de aceea programarea trebuie să se realizeze pe bază de cercetări și laborioase verificări experimentale ale tuturor proceselor ei.

ПРОГРАММИРОВАНИЕ ПРЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

(Р е з ю м е)

Экспериментальные исследования, проведенные с целью выявить возможности программирования нескольких глав из учебников зоологии, геометрии и алгебры в восьмилетней школе привели авторов к интересным выводам в связи с вопросами программирования процесса обучения вообще и с направлением исследований ввиду полного программирования этого процесса.

Авторы подчеркивают, что программирование можно осуществить и в отсутствии технических средств. Надо исходить не от особенностей обучающих машин, а от логической, психологической и педагогической проработки материала, предусмотренного для усвоения, учитывая необходимость умственного развития учащихся. Кроме того, необходимо точно определить содержание каждого предмета и создать такую структуру, чтобы она отражала, в наиболее полном виде логику данной науки через дидактическую логику данного предмета.

Результаты проведенных исследований выявют конкретные возможности программирования изучаемых предметов и указывают на новые решения вопросов эффективности процесса обучения.

L'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ ET LES PROBLÈMES DES RECHERCHES DE PSYCHOLOGIE-PÉDAGOGIE

(Résumé)

Les expérimentations orientées vers la recherche des possibilités de programmer l'assimilation de certains chapitres de trois disciplines différentes — la zoologie, la géométrie et l'algèbre — dans l'école de 8 ans, ont mené les auteurs de l'article à des conclusions particulièrement importantes, tant en ce qui concerne les problèmes que soulève en général la programmation de l'enseignement, qu'en ce qui concerne la direction qui doit être imprimée aux recherches, en vue de la programmation intégrale du processus d'enseignement, celle-ci étant une nécessité objective déterminée par les exigences acuelles de la société.

L'enseignement programmé, disent les auteurs, peut être effectué, en grande partie, même en l'absence des moyens techniques correspondants. L'essentiel est lorsqu'on programme les contenus et les méthodes, de ne pas prendre comme point de départ les particularités des machines à apprendre, mais de préparer tout le matériel programmatique sous rapport logique, psychologique et pédagogique de telle manière que les principes de base de la construction de ces machines soient élaborés, tout en tenant compte de la logique de l'objet et du développement intellectuel des élèves.

En même temps, on doit établir, par des procédés rigoureusement scientifiques, les éléments composants de chaque objet d'étude. En ce sens, il est nécessaire que la logique de la science soit transposée, le plus possible, en logique didactique.

Les resultats des recherches dévoilent ainsi des modalités concrètes de programmation du matériel aux disciplines étudiées et indiquent des solutions nouvelles pour l'accroissement de l'efficience du processus d'enseignement.

THE PROGRAMMING OF EDUCATION AND THE PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCHES

(Abstract)

The experiments probing for the possibilities of programming the learning of three various chapters of zoology, geometry and algebra in the 8-year school have led the authors to conclusions of paramount importance as regards the problems raised by the programming of education in general, and the way all scientific research work will have to be channelled towards an integral programming of the process of education as an objective necessity determined by the present-day requirements of society.

The programming of education, the authors show, can be largely effected even without corresponding technical means. The main thing is not to proceed from the characteristics of teaching machines to the programming of contents and methods, but to have the whole programmed material thoroughly prepared logically, psychologically and pedagogically, so that — by taking into account the logic of the subject concerned and the necessity for the development of the pupils' intellect — one should work out the basic principles of the make of such machines.

The authors also show that in programming one should start from a scientific establishment of the constituents of each subject in part. In order to do so it is indispensable that the logic of science be transposed, as much as possible, into the logic of didactics. Thus, the results of the experiments reveal some concrete ways of programming the contents of the subjects concerned, showing novel solutions for speeding up the efficiency of the educational process.

CORELAȚIA DINTRE STUDIEREA NOȚIUNILOR TEORETICE DE GRAMATICĂ ȘI FORMAREA DEPRINDERILOR DE SCRIERE CORECTĂ

Prof. ȘTEFANIA POPESCU
Cercetător principal la Institutul
de științe pedagogice

La baza învățămîntului din țara noastră stă o cerință de cea mai mare importanță și anume realizarea legăturii dintre teorie și practică. În această direcție a fost orientată și predarea gramaticii, care — așa cum se arată în introducere la programa de limba romînă pentru clasele a V-a și a VI-a din 1962 [1] — „trebuie să constituie un mijloc eficace de însușire corectă a limbii romîne, nu un scop în sine". Pentru formarea deprinderilor de exprimare și de scriere corectă, se recomandă ca în predarea gramaticii „să se stabilească o strînsă corelație între studierea noțiunilor teoretice și exercițiile practice" (p. 8).

Formarea priceperilor și a deprinderilor de ortografie se bazează pe însușirea cunoștințelor de fonetică, vocabular și morfologie, iar a deprinderilor de punctuație, pe însușirea cunoștințelor de sintaxă.

Prin prezentul articol, mi-am propus să urmăresc cum se oglindește în programă și în manualele școlare de limba romînă pentru clasele a V-a și a VI-a (ed. 1962), la capitolul „Sintaxa", corelația dintre studierea noțiunilor teoretice și formarea priceperilor și a deprinderilor practice de scriere corectă și să prezint rezultatele cercetării făcute pentru căutarea căilor de îmbunătățire a programei și manualelor școlare.

Noua programă pentru școala de 8 ani dă atenția cuvenită formării priceperilor și deprinderilor ortografice, indicînd locul lor și chiar volumul de deprinderi ortografice, spre deosebire de deprinderile de punctuație, care la capitolul „Sintaxa" nu sînt urmărite cu aceeași atenție.

[1] Programa este valabilă și pentru anul școlar 1963/1964.

Dar o scriere corectă este aceea în care sînt respectate atît regulile de ortografie, cît şi cele de punctuaţie. Punctuaţia nu trebuie privită ca o problemă secundară, pentru că, împreună cu îmbinarea corectă a cuvintelor în propoziţii şi în fraze, ea constituie un mijloc de a exprima gîndirea prin scris. Folosirea unei punctuaţii corecte dă scrisului claritate, deoarece semnele de punctuaţie „au rolul de a marca în scris pauzele, intonaţia, întreruperea cursului vorbirii“ [2], deci ele contribuie la redarea gîndurilor, intenţiilor, sentimentelor, care, în vorbire, sînt subliniate, de multe ori, prin varietatea intonaţiei.

Lipsa unei preocupări a programei pentru formarea deprinderilor de punctuaţie se reflectă, în primul rînd, în partea ei introductivă, unde nu se pomeneşte nimic despre formarea acestor deprinderi şi, în al doilea rînd, în organizarea părţii privitoare la sintaxă, unde, spre deosebire de cea de morfologie, nu se recomandă la fiecare lecţie exerciţii aplicative. Punctuaţia în propoziţie şi în frază este indicată numai la sfîrşitul capitolelor respective, fără să se precizeze volumul şi conţinutul regulilor de punctuaţie.

Manualele şcolare pentru clasele a V-a şi a VI-a prevăd, la fiecare lecţie de sintaxă, „Observaţii de punctuaţie“, dar, prin aceasta, cerinţele pedagogice nu sînt îndeplinite, deoarece regulile sînt date de-a gata, fără o orientare prealabilă a elevilor, iar formarea deprinderilor nu este urmărită prin exerciţii aplicative. Deci procesul formării deprinderilor de punctuaţie nu este urmărit de manuale în toate fazele lui : analitică, sintetică şi de automatizare. Privite sub aceste aspecte, nu se poate vorbi de formarea deprinderilor de punctuaţie ca o preocupare a programei şi a manualelor şcolare pentru clasele a V-a şi a VI-a.

Însuşirea conştientă a regulilor de punctuaţie este în funcţie însă şi de problema eşalonării noţiunilor de sintaxă în programa şcolară pentru clasele V—VIII. Îmbinarea sistemului concentric cu cel liniar a dus la împingerea prea departe a unor noţiuni de sintaxă, de care se leagă cele mai multe reguli de punctuaţie, reguli care nu prezintă prea mari greutăţi, cum sînt :

— felul propoziţiilor după înţeles (prevăzut în programa clasei a VI-a) ;

— subiectul multiplu (prevăzut în programa clasei a VIII-a) ;

— atributul substantival apoziţional (prevăzut în programa clasei a VII-a) ;

— complementul circumstanţial (prevăzut în programa clasei a VI-a) ;

— ordinea cuvintelor în propoziţie (prevăzută în programa clasei a VII-a, după întregul capitol de sintaxă a propoziţiei) ;

— felul propoziţiilor coordonate (prevăzute în programa clasei a VII-a);

— ordinea propoziţiilor în frază (prevăzută în programa clasei a VIII-a, după întregul capitol de sintaxă a frazei).

După cum se vede, nici una din aceste noţiuni nu figurează în programa clasei a V-a şi numai două din ele sînt cuprinse în programa clasei

[2] *Îndreptar ortografic, ortoepic şi de punctuaţie*, Editura Academiei R.P.R., 1960, p. 74.

a VI-a [3]. Cele mai multe din noțiunile gramaticale pe care se bazează punctuația apar în programa claselor a VII-a și a VIII-a, astfel încît nu se asigură timpul necesar pentru formarea deprinderilor de punctuație, prin exerciții repetate, de-a lungul celor patru ani de predare a sintaxei.

Se pune întrebarea dacă în actuala programă a școlii de 8 ani s-a găsit locul cel mai potrivit pentru noțiunile gramaticale mai sus menționate, dacă nu cumva unele din ele sînt accesibile elevilor din clasele a V-a și a VI-a. În caz afirmativ, rămîne de văzut dacă trecerea acestor noțiuni la clasele mai mici ar contribui la îmbunătățirea scrisului elevilor.

Pornind de la această ipoteză, am experimentat în anul școlar 1962/1963, la clasele a V-a și a VI-a, predarea următoarelor noțiuni de sintaxă :

— felul propozițiilor după înțeles și după formă [4], la clasa a V-a ;

— subiectul multiplu, la clasele a V-a și a VI-a ;

— atributul substantival apozițional, la clasa a VI-a ;

— ordinea cuvintelor în propoziție, care a fost urmărită la clasele a V-a și a VI-a, în cadrul fiecărei lecții de sintaxă a propoziției ;

— propozițiile coordonate copulative și adversative, la clasa a VI-a [5].

În afară de acestea, am mai experimentat restrîngerea la un anumit număr de conjuncții atît la predarea noțiunii de conjuncție, cît și la sintaxa propoziției și a frazei.

Numărul de ore prevăzut de programă pentru sintaxa propoziției la clasa a V-a n-a făcut posibilă experimentarea predării complementului circumstanțial, dar prin asistențele la lecțiile de la clasa a V-a și prin două lucrări de control, am urmărit felul cum analizează elevii astfel de complemente, cînd le întîlnesc în textele date pentru teme.

Hotărîrea de a trece la acest experiment s-a întemeiat pe următoarele considerente privitoare la accesibilitatea noțiunilor gramaticale propuse pentru a fi experimentate :

1) Felul propozițiilor după înțeles și după formă nu poate constitui o greutate pentru elevii clasei a V-a, pentru următoarele motive :

— Elevilor li se predă, din clasa I, folosirea semnelor de punctuație la sfîrșitul propoziției (punctul, semnul întrebării și semnul exclamării). Deci termenul de „exclamare" le este cunoscut și ar rămîne să li se mai comunice în clasa a V-a, denumirile : „enunțiativă" și „interogativă" ;

---

[3] Menționez de asemenea volumul foarte redus de cunoștințe noi din programa claselor a V-a și a VI-a în ceea ce privește *felul propozițiilor și sintaxa frazei*. Astfel, la clasa a V-a, se prevede clasificarea propozițiilor numai după alcătuire, lucru cunoscut de elevi din clasa a III-a. La sintaxa frazei, de la clasa a IV-a la clasa a VI-a nu s-au adăugat decît următoarele noțiuni noi : propoziția principală și propoziția secundară (la clasa a V-a) și raportul de coordonare și subordonare în frază, fără nici un fel de propoziții coordonate sau subordonate (la clasa a VI-a).

[4] Felul propozițiilor după formă nu este legat de vreo problemă de punctuație, dar a fost cuprins în experiment, pentru ca lecția despre felul propozițiilor să formeze un tot.

[5] Numărul redus de ore afectat de programă pentru sintaxa frazei nu mi-a permis să experimentez și predarea propozițiilor disjunctive și conclusive.

— Termenii „afirmativ" şi „negativ" sînt cunoscuţi de elevi de la predarea modului imperativ.

2) Am considerat că elevii nu pot întîmpina greutăţi nici la găsirea subiectului multiplu, pentru că încă din clasa a II-a li se dă noţiunea de subiect şi sînt deprinşi cu întrebarea ce trebuie pusă pentru a afla despre cine se vorbeşte în propoziţie. În clasa a III-a, la lecţia despre folosirea virgulei în prepoziţie, sînt analizate exemple cu virgula între mai multe subiecte din aceeaşi propoziţie, iar în manualul de clasa a IV-a sînt date pentru teme numeroase propoziţii cu mai multe subiecte, deci, înainte de a intra în clasa a V-a, elevii au analizat astfel de construcţii [6].

3) În ceea ce priveşte atributul substantival apoziţional, am avut în vedere faptul că atributele substantivale sînt clasificate după cazurile substantivelor prin care sînt exprimate şi pe care elevii le cunosc din clasa a V-a. Reluarea declinării substantivului în clasa a VI-a va consolida cunoaşterea cazurilor şi va asigura baza înţelegerii felurilor atributului substantival [7].

4) Complementul circumstanţial (de loc, de timp, de mod) poate fi uşor însuşit de elevii clasei a V-a, pentru că, pe de o parte, din clasa a IV-a, la lecţia despre complement, se dau şi întrebările „unde?, cînd?, cum?, încotro?", iar pe de altă parte, în clasa a V-a, la morfologie, se predau adverbele de loc, de timp şi de mod, cu indicarea întrebărilor la care răspund. De la recunoaşterea prin întrebări a oricărui complement şi a felului adverbelor, pînă la complementul circumstanţial corespunzător, nu mai este de făcut decît un pas : comunicarea noţiunii de „circumstanţial". Stabilirea acestei legături dintre morfologie şi sintaxă ar duce la evitarea confuziei pe care o fac elevii clasei a V-a între adverbe şi alte părţi de vorbire cu funcţie de complement circumstanţial. Această confuzie se datoreşte unei lipse mari a actualei programe pentru clasa a V-a, care nu prevede clasificarea părţilor de vorbire în flexibile şi neflexibile, ceea ce a dus la definiţia neştiinţifică dată adverbului în manualul de clasa a V-a : „Partea de vorbire care stă pe lîngă un verb sau un adjectiv şi arată felul acţiunii (stării sau însuşirii) ori împrejurarea în care se săvîrşeşte o acţiune se numeşte adverb" (pag. 206). O astfel de definiţie duce la confuzii şi la însuşirea greşită a noţiunii de adverb, lucru greu de remediat mai tîrziu.

5) Înţelegerea ordinii cuvintelor în propoziţie este uşurată de faptul că elevii cunosc atributul şi complementul ca determinante ale unui substantiv sau verb şi deci ştiu că, în general, locul lor este după cuvîntul determinat. Rămîne să li se mai comunice, pe bază de observaţie, că în propoziţie putem avea şi o ordine inversă a părţilor secundare. Cunoaşterea topicii complementului stă la baza înţelegerii celor mai multe probleme de punctuaţie în propoziţie. Predarea topicii la ficare parte de propoziţie este justificată

[6] Predarea subiectului multiplu mai devreme ar înlătura şi o lipsă frecventă în exprimarea elevilor, şi anume dezacordul dintre predicat şi subiectul multiplu.

[7] Predarea apoziţiei în clasa a VI-a ar înlătura confuzia pe care o fac elevii între subiect, complement direct, indirect, şi apoziţie, confuzie care duce la deprinderi greşite, care vor fi greu de înlăturat.

și de faptul că ordinea cuvintelor reprezintă forma construcției, care nu poate fi desprinsă de fondul ei. Topica este legată de conținutul de idei, sentimente, intenții pe care vrea să le exprime vorbitorul. Sublinierea prin inversiune a anumitor părți de propoziție le dă acestora intonația deosebită, care produce o pauză în rostire, pauză ce trebuie notată grafic prin virgulă.

6) Predarea propozițiilor coordonate copulative și adversative la clasa VI-a nu cere decît comunicarea unui singur termen nou (adversativă). Elevii sînt deprinși din clasa a V-a să deosebească propozițiile principale de cele secundare, iar noțiunea de „coordonare" este prevăzută în programa clasei a VI-a. Termenul „copulativ" este cunoscut din clasa a V-a, de la predicatul nominal, deci nu este nevoie decît de extinderea folosirii lui.

Toate aceste considerente m-au determinat să trec la experimentul pe care îl voi prezenta în cele ce urmează.

EXPERIMENTUL

Noțiunile gramaticale a căror predare a fost experimentată la clasele a V-a și a VI-a au fost arătate mai înainte la pag. 55.

Experimentul a urmărit două probleme :

1) de conținut al programei, în sensul verificării accesibilității pentru elevii clasei a V-a sau a VI-a a unor noțiuni de sintaxă prevăzute în programa claselor următoare ;

2) de organizare a lecțiilor și a exercițiilor date pentru teme, pe baza respectării principiului intuiției, al însușirii conștiente și active și al însușirii temeinice a cunoștințelor.

Experimentul a fost precedat de cercetarea lucrărilor de control trimestrial și a caietelor de teme ale elevilor din clasele experimentale și de control, de asistențe la lecții și de lucrări de control date la clasele respective. Toate acestea au avut ca scop cunoașterea nivelului claselor.

Din cercetarea lucrărilor de control și a caietelor de teme, am constatat următoarele :

În scrisul elevilor din clasele a V-a și a VI-a, frazele cu propoziții coordonate folosite mai mult sînt cele în care propozițiile sînt legate prin conjuncțiile „și", „nici", „sau", „dar", „însă". De asemenea, elevii folosesc frecvent propoziții cu subiect multiplu, apoziții simple sau dezvoltate, complemente circumstanțiale cu topica inversă, propoziții interogative și exclamtive.

Punctuația, în construcțiile folosite, este aproape total neglijată. Apare destul de frecvent virgula între subiect și predicat, în cazul unui subiect multiplu (23%). Virgula este rareori pusă între propozițiile legate prin conjuncțiile „și", „dar", „însă". Unii elevi pun virgula după conjuncția „dar". Virgula după complementul circumstanțial cu topica inversă apare foarte rar sau inconsecvent folosită în lucrarea aceluiași elev.

O altă lipsă constă în dezacordul dintre predicat și subiectul multiplu (22%).

Atît din documentele școlare, cît și din asistențele la lecții, am constatat că, înainte de începerea experimentului, clasele experimentale și de con-

trol se aflau la acelaşi nivel în ceea ce priveşte cunoştinţele de gramatică ale elevilor şi posibilităţilor lor de a se exprima oral şi în scris.

În privinţa deprinderilor elevilor de folosire a semnelor de punctuaţie — aşa cum am arătat — lipsurile au fost aceleaşi la clasele experimentale şi de control, iar datele statistice din tabelul nr. 2, privind lucrarea dată înainte de experiment, dovedesc că şi sub raportul folosirii semnelor de punctuaţie experimentul a pornit de la un nivel aproape egal al claselor experimentale şi de control.

Rămînerea în urmă a claselor de control, arătată prin diferenţele de procentaj faţă de clasele experimentale, la ultimele lucrări, se datoreşte lipsurilor programei şi ale manualelor şcolare, menţionate în partea introductivă a acestei lucrări, lipsuri care au limitat munca profesorilor de la clasele de control.

Pentru înlăturarea lipsurilor programei şi ale manualelor, pe lîngă introducerea prin experiment a unor noţiuni noi de sintaxă, s-au folosit, la clasele experimentale, următoarele metode şi procedee, care au avut ca rezultat însuşirea conştientă de către elevi a regulilor de punctuaţie:

1. Organizarea lecţiilor în aşa fel, încît explicarea regulilor de punctuaţie a făcut parte integrantă din fiecare lecţie de sintaxă. Regulile au fost deduse din aceleaşi texte care au servit pentru predarea unei anumite noţiuni de sintaxă. În acest fel, ele au fost însuşite conştient şi activ de elevi şi nu date de-a gata, pentru a fi memorate mecanic. Elevii au fost conduşi pe calea efortului propriu de observare, gîndire, memorare, realizîndu-se astfel activitatea de orientare, lucru care lipseşte din manualele de gramatică.

2. Explicarea unor reguli de punctuaţie pe baza predării, la sintaxa propoziţiei, a ordinii directe sau inverse a părţilor de propoziţie şi în special a complementului, a cărui topică ridică cele mai multe probleme de punctuaţie în propoziţie. Topica şi analiza intonaţiei, în cazul inversiunii părţilor secundare ale propoziţiei, a fost urmărită apoi la toate lecţiile de sintaxa propoziţiei.

3. Stabilirea, de la predarea conjuncţiei, a unei anumite norme: „şi", „nici", „sau", „dar", „însă" (pentru conjuncţiile coordonatoare). Această normă a fost stabilită pe baza cercetării frecvenţei conjuncţiilor în scrisul elevilor din clasele respective. În această problemă, am ţinut seama şi de faptul că eşalonarea cunoştinţelor este mai productivă decît concentrarea lor. Înşirarea unui număr prea mare de conjuncţii le-ar cere elevilor numai un efort de memorare, fără rezultate practice. Folosirea virgulei sau lipsa virgulei, în construcţiile cu aceste conjuncţii, a fost explicată chiar de la lecţia în care s-a predat conjuncţia, ca parte de vorbire.

4. Urmărirea conjuncţiilor menţionate la toate lecţiile despre părţile de propoziţie sau despre frază, ceea ce a făcut ca, prin repetare, prin exerciţiu, executarea acţiunii să se automatizeze şi să se fixeze în deprindere.

5. Alegerea cu grijă a textelor pentru exerciţiile la care li s-a cerut elevilor explicarea punctuaţiei, în aşa fel, încît ele să nu-i pună pe elevi în încurcătură şi să contribuie efectiv la însuşirea conştientă şi temeinică a regulilor de punctuaţie predate. În acest scop, s-au evitat texte ca acelea date în manualul de clasa a V-a, la exerciţiul 3, p. 326 şi exerciţiul 1, p. 243,

care sînt dificile pentru elevi, deoarece, în unele cazuri, depășesc regulile de punctuație date de manual.

6. Explicarea folosirii punctuației, în cazul conjuncțiilor menționate, a fost urmărită consecvent, prin temele date elevilor, începînd cu lecția despre conjuncție și pînă la sfîrșitul predării sintaxei, completîndu-se astfel o lipsă principală a manualului pentru clasa a V-a, care, de la punctuația vocativului, pînă la sfîrșitul predării sintaxei, nu mai dă pentru punctuație exerciții aplicative, nici chiar la lecțiile unde sînt date „Observații de punctuație". Singura excepție este exercițiul nr. 3 (p. 236), care nu poate fi eficient, dacă nu se cere și explicația gramaticală corespunzătoare. Aceeași lipsă a exercițiilor aplicative de punctuație o prezintă și manualul pentru clasa a VI-a.

7. Folosirea unor exerciții cît mai variate pentru teme, accentul punîndu-se pe construcțiile făcute de elevi, construcții prin care s-au urmărit atît noțiunile de sintaxă, cît și regulile de punctuație predate. Astfel de exerciții au mers de la propoziții sau fraze izolate pînă la scurte compuneri cu teme de punctuație. S-a folosit uneori și autocontrolul, elevii fiind puși să-și corecteze punctuația din compunerile făcute în cadrul altor ore. Rezultatele au fost bune, știut fiind că „înțelegerea greșelilor constituie una din condițiile de bază ale reușitei în formarea deprinderii" [8].

În concluzie, pentru formarea priceperilor și deprinderilor de punctuație, s-au folosit procedee active, care au avut ca rezultat însușirea conștientă a regulilor de punctuație, memorarea lor pe o bază logică, condiție esențială pentru ca ele să fie reținute în mod temeinic.

Menționăm că experimentul s-a făcut în cadrul orelor prevăzute de programă pentru sintaxa propoziției și a frazei. În cazul cînd s-ar introduce în programa clasei a V-a complementul circumstanțial, iar în programa clasei a VI-a felul propozițiilor coordonate, ar mai fi nevoie la fiecare clasă de încă o oră, care s-ar putea lua din orele puse la dispoziția profesorului.

A. Experimentul și rezultatele lui la clasa a V-a

La clasele a V-a, s-au dat următoarele lucrări:

— Lucrarea I, care a constat în dictarea unui text, a fost dată la ambele clase (experimentală și de control), cu scopul de a cunoaște nivelul claselor înainte de experiment, sub raportul priceperilor și deprinderilor de folosire a semnelor de punctuație în propoziție și în frază.

— Lucrarea a II-a a fost dată numai la clasa experimentală, îndată după predarea felului propozițiilor și a subiectului multiplu, cu scopul de a vedea dacă noțiunile predate au fost însușite de elevi și în ce măsură însușirea lor a dus și la îmbunătățirea punctuației. Lucrarea a constat din analiza sintactică a unei propoziții date și din construirea de către elevi a trei propoziții enunțiative, interogative și exclamative, deosebite după formă și alcătuire.

[8] *Psihologia*, Editura didactică și pedagogică, 1959, p. 466.

— Lucrarea a III-a a fost dată la ambele clase după predarea sintaxei propoziţiei şi a frazei şi a constat dintr-un text scris pe tablă, în care elevii au trebuit să pună semnele de punctuaţie necesare şi să explice de ce le-au pus. De asemenea, li s-a cerut elevilor să sublinieze subiectele (din care unul era subiect multiplu) şi să analizeze sintactic trei cuvinte cu funcţia de complemente circumstanţiale. La clasa experimentală, la care s-a predat felul propoziţiilor, s-a cerut, în plus, să se arate felul primelor trei propoziţii după înţeles, formă şi alcătuire. Scopul lucrării a fost următorul: să se vadă dacă la clasa experimentală s-au păstrat priceperile de a recunoaşte noţiunile gramaticale a căror predare a fost experimentată şi de a folosi corect semnele de punctuaţie; să se compare rezultatele obţinute la cele două clase în ceea ce priveşte îmbunătăţirea punctuaţiei după predarea sintaxei.

Rezultatele experimentului sînt arătate în tabelele următoare:

Tabelul nr. 1

Recunoaşterea noţiunilor gramaticale de către elevii clasei a V-a experimentale şi de control

Noţiunile gramaticale urmărite	Clasa experimentală		Clasa de control
	Lucrarea a II-a	Lucrarea a III-a	Lucrarea a III-a
Subiectul multiplu	100%	100%	100%
Complementul circumstanţial	60%	91%	76%
Propoziţia enunţiativă	100%	88%	
Propoziţia interogativă	100%	100%	Nu s-au predat
Propoziţia exclamativă	91%	100%	decît la clasa
Propoziţiile afirmative sau negative	90%	92%	experimentală
Propoziţiile simple sau dezvoltate	88%	79%	

Tabelul nr. 2

Folosirea semnelor de punctuaţie în lucrările elevilor din clasele a V-a experimentală şi de control

Numărul greşelilor	Clasa experimentală		Clasa de control	
	Lucrarea I	Lucrarea a III-a	Lucrarea I	Lucrarea a III-a
0	3%	62%	3%	3%
1	9%	26%	22%	15%
2	21%	6%	22%	9%
3	27%	6%	27%	9%
4	27%	—	16%	15%
5	9%	—	10%	9%
peste 5	3%	—	—	40%

Tabelul nr. 3

Folosirea corectă a semnelor de punctuație în lucrările elevilor din clasele a V-a experimentală și de control pentru cazurile date

CAZURILE DATE	Clasa experimentală		Clasa de control	
	Lucrarea I	Lucrarea a III-a	Lucrarea I	Lucrarea a III-a
A. *Cazurile cuprinse în ambele lucrări*				
Predicatul alături de subiect	45%	100%	68%	74%
Complementul circumstanțial cu topica inversă	39%	85%	45%	52%[1]
Complementul intercalat între subiect și predicat	7%	65%	5%	54%
Părți de propoziție sau propoziții legate prin conjuncția „și"	76%	97%	70%	97%
Propoziții principale legate prin conjuncția „dar"	70%	100%	68%	67%[2]
B. *Cazurile cuprinse numai în lucrarea a III-a*				
Subiect multiplu	—	100%	—	97%
Părți de propoziție legate prin conjuncțiile :				
„sau"	—	97%	—	75%
„nici"	—	97%	—	33%[3]
Propoziții principale legate prin conjuncția „însă"	—	94%	—	39%[4]
Propoziții interogative	—	100%	—	97%
Propoziții exclamative	—	100%	—	85%

1 La clasa de control, nu s-a predat topica inversă
2, 3, 4 La clasa de control, n-au fost urmărite în mod special aceste conjuncții, manualul punînd accentul pe conjuncțiile „și", „sau".

Rezultatele experimentului vor fi discutate sub următoarele aspecte :

I. Accesibilitatea noțiunilor gramaticale a căror predare a fost experimentată.

II. Rezultatele experimentului privind formarea priceperilor și deprinderilor de folosire corectă a semnelor de punctuație.

I. ACCESIBILITATEA NOȚIUNILOR GRAMATICALE PREDATE EXPERIMENTAL

Din tabelul nr. 1, se poate vedea că rezultatele lucrării a II-a dovedesc însușirea noțiunilor de subiect multiplu și de felul propozițiilor după înțeles și după formă în proporție de 100% pentru subiectul multiplu și propozițiile enunțiative și interogative și de 91%, 90% pentru propozițiile exclamative și pentru cele afirmative sau negative.

Explicația procentului puțin mai scăzut pentru propozițiile enunțiative la lucrarea a III-a (88) și pentru cele afirmative sau negative la ambele lucrări cred că este următoarea : termenul de „propoziție enunțiativă" a fost cel mai nou și deci mai greu de reținut de o parte din elevi.

Tabelul nr. 4

Folosirea corectă a semnelor de punctuaţie în lucrările elevilor din clasa a V-a experimentală şi explicarea folosirii punctuaţiei în lucrarea a III-a

Cazurile date	Lucrarea I	Lucrarea a II-a	Lucrarea a III-a	Explicarea punctuaţiei în lucrarea a III-a
A. *Cazurile cuprinse în toate lucrările*				
Predicatul alături de subiect	45%	100%	100%	—
Complementul direct sau indirect aflat după verbul determinat	87%	100%	100%	—
Complementul circumstanţial cu topica inversă	39%	88%	85%	76%
Părţi de propoziţie sau propoziţii de acelaşi fel legate prin conjuncţia „şi"	76%	100%	97%	—
B. *Cazurile cuprinse numai în lucrările I şi a III-a*				
Complementul intercalat între subiect şi predicat	7%	—	65%	55%
Propoziţii principale legate prin conjuncţia „dar"	70%	—	100%	88%
C. *Cazurile cuprinse numai în lucrările a II-a şi a III-a*				
Subiectul multiplu	—	100%	100%	100%
Propoziţii interogative	—	97%	100%	97%
Propoziţii exclamative	—	100%	100%	100%
D. *Cazurile care apar numai în lucrarea a III-a*				
Părţi de propoziţie sau propoziţii principale legate prin conjuncţiile:				
„sau"	—	—	97%	—
„nici"	—	—	97%	77%
„însă"	—	—	91%	81%

Procentul mai scăzut de 90—92 la propoziţiile afirmative sau negative se datoreşte faptului că unii elevi n-au încă deprinderea de a lua verbul predicativ al propoziţiei negative împreună cu adverbul de negaţie „nu", aceasta pentru că, la conjugarea verbelor, programa nu prevede predarea formelor afirmativă şi negativă, iar manualele pentru clasele a V-a şi a VI-a nu dau formele afirmativă şi negativă decît la modul imperativ. Este necesară, deci, remedierea acestei lipse.

Statistica mai arată că tocmai la propoziţia simplă sau dezvoltată, pe care elevii o cunosc din clasa a III-a, s-a înregistrat cel mai scăzut procent (88 la prima lucrare şi 79 la a doua lucrare). Explicaţia stă în faptul că o parte din elevi au luat drept propoziţie simplă propoziţia „Priveşte acolo!", conducîndu-se după aspectul formal al propoziţiei (formată din două cuvinte), nu după notele definitorii ale propoziţiei simple.

În ceea ce privește clasa de control, elevii — în proporție de 100% — au recunoscut subiectul multiplu, fără a folosi denumirea, care nu li s-a predat. Aceasta însemnează că nu este justificată trecerea subiectului multiplu tocmai în programa clasei a VIII-a.

Cu privire la felul propozițiilor după înțeles, menționăm că la clasa de control, deși nu s-a predat această lecție, elevii au explicat punctuația folosind termenii de „propoziție interogativă" sau „întrebătoare", „propoziție exclamativă", „exclamatoare", ceea ce dovedește că felul propozițiilor după înțeles este accesibil elevilor din clasa a V-a.

Complementele circumstanțiale de loc, de timp și de mod, deși nu s-au predat la nici una din clase, totuși, în medie, la cele două clase, 84% din elevi le-au analizat, numindu-le complemente de loc, de timp, de mod. Lucrul este explicabil, deoarece elevii au atît noțiunea de complement, cît și pe aceea de adverb de loc, de timp și de mod, așa încît legătura dintre noțiuni s-a făcut cu ușurință. Rezultatele dovedesc că predarea complementului circumstanțial la clasa a V-a n-ar prezenta nici o greutate.

II. REZULTATELE EXPERIMENTULUI CU PRIVIRE LA FORMAREA PRICEPERILOR ȘI DEPRINDERILOR DE FOLOSIRE CORECTĂ A SEMNELOR DE PUNCTUAȚIE

Tabelele 2, 3 și 4 arată rezultatele de ordin practic obținute la clasa experimentală în privința îmbunătățirii punctuației, ca rezultat al predării noțiunilor gramaticale menționate și al procedeelor folosite în organizarea lecțiilor și a exercițiilor aplicative.

Astfel, tabelul nr. 2 arată o îmbunătățire simțitoare la clasa experimentală, de la prima la ultima lucrare. Procentul elevilor care n-au făcut nici o greșeală de punctuație a crescut de la 3 la 62, al celor cu o singură greșeală de la 9 la 26; procentul elevilor cu 2—3 greșeli a scăzut de la 48 la 12, iar al celor cu mai mult de trei greșeli a fost redus de la 39 la 0. Progresul este cu atît mai simțitor, cu cît în ultima lucrare semnele de punctuație n-au mai fost puse după dictare, ca la prima lucrare, unde intonația profesorului le-a putut veni în ajutor elevilor, ci ei au trebuit să le pună într-un text dat, pe baza cunoașterii regulilor predate.

Elevii clasei de control au făcut mai puține greșeli la prima lucrare, la care textul a fost dictat, pentru că s-au condus după intonația profesorului, pe cînd la a doua lucrare, cînd au trebuit să pună singuri semnele de punctuație, ei au întîmpinat greutăți din cauza necunoașterii unor reguli legate de topica propoziției, care nu este prevăzută în programa clasei a V-a.

Situația statistică, privită pe cazurile de punctuație urmărite, este arătată în tabelul nr. 3, din care se poate vedea că, la elevii clasei experimentale, s-a format 100% priceperea de punctuație corectă în următoarele cazuri: după propozițiile interogative și exclamative; în cazul subiectului multiplu și între propozițiile legate prin conjuncția „dar"; 97% din elevi au dovedit priceperea de a folosi virgula între părțile de propoziție legate prin conjuncțiile „nici" și „sau" și 94% au dovedit priceperea de a folosi virgula între două propoziții legate prin conjuncția „însă". Îmbunătățirea punctuației pentru complementul circumstanțial cu topica inversă arată un salt de la 39% la 85%. A fost lichidată greșeala de a pune virgulă între subiect și

predicat, cînd aceste părţi de propoziţie se află alături. Mai dificilă s-a dovedit pentru elevi punctuaţia în cazul intercalării unui complement între subiect şi predicat. Totuşi, ultima lucrare arată şi în acest caz un salt de la 7% la 65%.

La clasa de control, se observă unele rezultate bune în ceea ce priveşte punctuaţia propoziţiilor interogative şi exclamative; a legăturilor făcute prin conjuncţiile „şi", „sau" (lucru care reflectă preocuparea deosebită a manualului pentru aceste conjuncţii); a predicatului aflat alături de subiect; a subiectului multiplu şi a complementului intercalat între subiect şi predicat. În celelalte cazuri, rezultatele se menţin aproape de nivelul primei lucrări.

Procentul mai scăzut la clasa de control pentru punctuaţia complementului circumstanţial cu topica inversă se explică prin faptul că — potrivit programei şcolare — la această clasă nu se predă topica. În ceea ce priveşte punctuaţia în cazul legăturilor făcute prin conjuncţiile „nici", „dar", „însă", situaţia mult superioară de la clasa experimentală se datoreşte urmăririi în mod special a acestor conjuncţii de-a lungul întregului experiment.

Tabelul nr. 4 arată că la clasa experimentală priceperile de folosire corectă a punctuaţiei, dovedite la lucrarea a II-a, s-au păstrat şi la lucrarea a III-a, dată la sfîrşitul anului şcolar.

Ultima coloană a tabloului arată că majoritatea elevilor au explicat gramatical folosirea semnelor de punctuaţie, ceea ce dovedeşte că ei şi-au însuşit în mod conştient regulile de punctuaţie predate.

La clasa de control, faptul că nu s-a explicat punctuaţia, în funcţie de topică, se oglindeşte în greutatea elevilor de a da pentru toate cazurile o explicaţie gramaticală corectă.

B. Experimentul şi rezultatele lui la clasa a VI-a

Amintim că la clasa a VI-a s-a experimentat predarea următoarelor noţiuni de sintaxă, care sînt strîns legate de problemele de punctuaţie: subiectul multiplu, atributul substantival apoziţional, propoziţiile coordonate copulative şi adversative, iar în predarea tuturor părţilor de propoziţie s-a ţinut seama de ordinea lor în propoziţie [9].

În cadrul experimentului, s-au dat următoarele lucrări:

Lucrarea I, dată la ambele clase (experimentală şi de control), care a constat în dictarea unui text, cu scopul de a cunoaşte nivelul claselor înainte de experiment, în ceea ce priveşte priceperile şi deprinderile elevilor de folosire a semnelor de punctuaţie în propoziţie şi în frază.

---

[9] Ţinînd seama că experimentul ar fi putut duce la unele concluzii în legătură cu îmbunătăţirea programei şi pentru a găsi posibilitatea degrevării programei claselor respective de alte noţiuni, în cazul cînd s-ar propune introducerea celor experimentate, am mai urmărit, prin asistenţele la lecţiile de la clasa a VI-a, şi prin lucrările de control date la această clasă şi următoarele probleme:

— modul cum şi-au însuşit elevii cunoştinţele despre atributul verbal, în comparaţie cu cel substantival apoziţional;

— recunoaşterea de către elevi a atributelor exprimate prin adjective pronominale;

— priceperea elevilor de a deosebi predicatul verbal exprimat printr-un verb la diateza pasivă, de predicatul nominal exprimat prin verbul copulativ „a fi" şi un participiu cu valoare de adjectiv.

Lucrarea a II-a, care a fost dată la ambele clase, după predarea sintaxei propoziției, cu scopul de a vedea dacă la clasa experimentală, s-au însușit noțiunile predate și dacă însușirea lor, precum și metodele și procedeele folosite în predare au dus la îmbunătățirea punctuației, în comparație cu clasa de control. De asemenea, s-a urmărit în ce măsură a fost însușit la ambele clase atributul verbal.

Textul n-a mai fost dictat, ci dat elevilor pentru a pune ei singuri semnele de punctuație necesare, pe baza regulilor de punctuație predate.

Lucrarea a III-a s-a dat numai la clasa experimentală, la sfîrșitul anului școlar. Ea a avut ca scop urmărirea măsurii în care s-au păstrat noțiunile gramaticale a căror predare a fost experimentată.

Rezultatele experimentului sînt arătate în tabelele următoare:

Tabelul nr. 5

Recunoașterea noțiunilor gramaticale de către elevii clasei a VI-a experimentală de control

Părțile de propoziție	Clasa experimentală		Clasa de control
	Lucrarea a II-a	Lucrarea a III-a	Lucrarea a II-a
Subiectul multiplu	97 %	83 %	96 %
Atributul verbal exprimat prin:			
a) infinitiv	46 %	53 %	73 %
b) supin	56 %	37 %	35 %
c) gerunziu	62 %	43 %	48 %
În medie, atributul verbal	54 %	44 %	52 %
Atributul substantival apozițional	79 %	70 %	Nu s-a predat
Atributul pronominal	69 %	47 %	70 %
Propoziții coordonate copulative	Problemă necuprinsă în această lucrare	90 %	Nu s-a predat
Propoziții coordonate adversative	„	80 %	„
Predicatul nominal *(a fi* + participiu)	„	23 %	Problemă necuprinsă în această lucrare
Predicatul verbal (verb la diateza pasivă)	„	26 %	„

Tabelul nr. 6

Folosirea semnelor de punctuație în lucrările elevilor din clasele a VI-a experimentală și de control

Numărul greșelilor	Clasa experimentală			Clasa de control	
	Lucrarea I	Lucrarea a II-a	Lucrarea a III-a	Lucrarea I	Lucrarea a II-a
0	—	44 %	43 %	—	—
1	—	22 %	37 %	—	—
2—3	—	25 %	10 %	4 %	30 %
4—5	33 %	9 %	10 %	18 %	35 %
peste 5	67 %	—	—	78 %	35 %

Tabelul nr. 7

Folosirea corectă a semnelor de punctuaţie în lucrările elevilor din clasele a VI-a experimentală şi de control pentru cazurile date

Cazurile date	Clasa experimentală		Clasa de control	
	Lucrarea I	Lucrarea a II-a	Lucrarea I	Lucrarea a II-a
A. *Cazurile cuprinse în ambele lucrări*				
Părţi de propoziţie sau propoziţii legate prin conjuncţiile:				
„şi"	97 %	100 %	93 %	100 %
„sau"	67 %	91 %	100 %	83 %
Complementul circumstanţial cu topica inversă	13 %	85 %	19 %	52 %[1]
Complementul intercalat între subiect şi predicat	13 %	85 %	4 %	22 %[2]
B. *Cazurile cuprinse numai în lucrarea a II-a*				
Părţi de propoziţie legate prin conjuncţia „nici"	—	88 %	—	74 %
Apoziţia dezvoltată	—	75 %	—	Nu s-a predat

1. 2. Potrivit programei şcolare, nu s-a predat topica părţilor de propoziţie.

Constatările care se desprind din situaţiile statistice privesc:

I. ACCESIBILITATEA NOŢIUNILOR GRAMATICALE PREDATE EXPERIMENTAL

Tabelul statistic nr. 5 arată că elevii ambelor clase n-au întîmpinat nici o greutate la însuşirea noţiunii de subiect multiplu. Procentul mai scăzut de la clasa experimentală, la lucrarea a III-a (83), se explică prin faptul că 12% din elevi au luat substantivele respective drept complemente directe, conducîndu-se nu după raportul sintactic, ci după întrebarea „ce?", pe care au întîlnit-o foarte frecvent şi la complementul direct.

La clasa experimentală, atributul apoziţional a fost analizat bine de 79% din elevi, iar 9% au confundat atributul apoziţional cu subiectul.

La clasa de control, unde nu s-a predat atributul apoziţional, 74% din elevi au analizat substantivul din componenţa apoziţiei dezvoltate, ca subiect, deoarece substantivul se afla în cazul nominativ. Credem că acest lucru, ca şi rezultatele bune obţinute la clasa experimentală, pledează pentru introducerea atributului apoziţional în programă mai devreme decît la clasa a VII-a.

Atributul verbal a fost analizat bine în lucrarea a II-a, la ambele clase, în medie, de 53% din elevi. Mai greu a fost recunoscut atributul exprimat prin supin. Datorită prezenţei prepoziţiei „de" sau faptului că unii elevi n-au observat această prepoziţie şi au confundat supinul cu participiul, 45% din elevi au analizat atributul verbal exprimat prin supin, fie ca atribut prepoziţional (27%), fie ca atribut adjectival (18%).

Tabelul nr. 8

Folosirea corectă a semnelor de punctuație în lucrările elevilor din clasa a VI-a experimentală și explicarea folosirii punctuației în lucrările a II-a și a III-a

Cazurile date	Lucrarea I	Lucrarea a II-a	Lucrarea a III-a	Explicarea folosirii punctuației la lucrările a II-a și a III-a
A. *Cazurile cuprinse în toate lucrările*				
Părți de propoziție sau propoziții legate prin conjuncția „sau"	67%	91%	93%	—
Complementul circumstanțial cu topica inversă	13%	85%	77%	82%
Complementul intercalat între subiect și predicat	13%	85%	70%	75%
B. *Cazurile cuprinse numai în lucrările a II-a și a III-a*				
Părți de propoziție sau propoziții principale legate prin conjuncția „nici"	—	88%	100%	84%
Apoziția dezvoltată	—	75%	60%[1]	67%
C. *Cazurile cuprinse numai în lucrarea a III-a*				
Subiectul multiplu	—	—	97%	97%[2]
Propoziții principale legate prin conjuncțiile „dar"	—	—	100%	100%[3]
„și"	—	—	100%	

1 Explicația scăderii procentului la apoziție stă în faptul că o parte din elevi au luat din apoziția dezvoltată numai substantivul pe care l-au analizat ca apoziție simplă.
2, 3. Numai la lucrarea a III-a.

Procentul recunoașterii atributului exprimat printr-un verb la gerunziu a scăzut la lucrarea a III-a (la clasa experimentală) sub acela al atributului exprimat printr-un verb la infinitiv (43 față de 53).

Nici atributul verbal exprimat prin infinitiv n-a fost recunoscut de un număr prea mare de elevi (media pentru ambele clase la lucrarea a II-a = 59,5%), deși modul infinitiv s-a predat din clasa a V-a. Lucrul acesta este explicabil prin faptul că, la predarea morfologiei verbului, elevii n-au întîlnit infinitivul precedat de prepoziție, ceea ce a făcut ca unii din ei să confunde infinitivul precedat de prepoziția „de" cu supinul sau să ia atributul respectiv ca atribuit substantival prepozițional.

La lucrarea a III-a, procentul elevilor care au recunoscut atributul verbal exprimat prin infinitiv s-a ridicat la 53, pe cînd procentul recunoașterii atributului exprimat prin supin sau gerunziu a rămas în urmă. Explicația stă în faptul că infinitivul este cunoscut de elevi din clasa a V-a, pe cînd supinul și gerunziul s-au predat în clasa a VI-a, astfel încît n-a fost timp suficient pentru consolidarea cunoștințelor despre aceste moduri.

Greutatea întîmpinată de elevi în analiza atributului verbal a fost constatată şi din asistenţa la lecţia care a urmat după predarea atributului verbal. În tema făcută de elevi, atributul exprimat prin infinitiv a fost analizat bine numai de 36% din elevi, iar atributele exprimate prin gerunziu sau supin, de 30%.

Din lucrarea de control, se mai poate vedea că, deşi în clasa a VI-a nu s-a predat artibutul pronominal, totuşi cele două atribute pronominale aflate în text, au fost analizate ca atribute, în medie, pe cele două clase, de 69,5% din elevi, cei mai mulţi considerîndu-le atribute adjectivale, desigur, datorită faptului că, morfologic, ele erau adjective demonstrative sau posesive.

Comparaţia între procentul mediu al elevilor care au analizat bine diferitele atribute verbale (53) şi al celor care au analizat bine apoziţia (79) sau au indicat funcţia de atribut a adjectivelor pronominale (69,5) ne duce la concluzia că atributul substantival apoziţional şi cel pronominal [10] sînt mai accesibile elevilor din clasa a VI-a decît atributul verbal, pentru că elevii sînt familiarizaţi cu cazurile substantivului şi cu noţiunea de adjectiv pronominal, încă din clasa a V-a. Atributul verbal este mai puţin accesibil, pentru că el aduce lucruri noi, ca infinitivul precedat de prepoziţie, sau se bazează pe noţiuni noi de morfologie predate în clasa a VI-a (supinul şi gerunziul), noţiuni care n-au avut încă vreme să se consolideze [11].

Lucrarea a III-a arată că noţiunile de propoziţie coordonată copulativă şi coordonată adversativă au fost bine însuşite de elevi, aceste propoziţii fiind analizate în proporţie de 90% şi respectiv 80%. Experimentul făcîndu-se numai în cadrul numărului de ore dat de programă pentru sintaxa frazei, nu s-a putut încerca şi predarea propoziţiilor coordonate disjunctive şi concluzive. Credem însă că felul propoziţiilor coordonate ar trebui trecut în întregime la clasa a VI-a. Acest lucru va pregăti, pentru clasa a VII-a, înţelegerea raportului de coordonare între propoziţiile subordonate şi va contribui, în acelaşi timp, la formarea mai devreme a priceperilor şi deprinderilor de punctuaţie în cele mai frecvente construcţii folosite de elevi.

II. REZULTATELE EXPERIMENTULUI CU PRIVIRE LA FORMAREA PRICEPERILOR ŞI DEPRINDERILOR DE FOLOSIRE A SEMNELOR DE PUNCTUAŢIE

Din tabelele nr. 6 şi 7, se desprind următoarele constatări:

La lucrarea I, dată înainte de experiment, elevii celor două clase s-au prezentat cu situaţii apropiate atît în ceea ce priveşte numărul greşelilor făcute în general, cît şi pe cazurile date.

---

[10]. Faptul că a mai rămas de predat în clasa a VII-a pronumele şi adjectivul pronominal nehotărît nu poate constitui o piedică pentru predarea atributului pronominal în clasa a VI-a.

[11]. Pentru a nu supraîncărca programa clasei a VI-a, s-ar putea trece la clasa a VII-a diateza pasivă a verbului, care nu este destul de accesibilă elevilor din clasa a VI-a, lucru constatat din asistenţele la lecţii şi confirmat şi de ultima lucrare de control dată la clasa experimentală, la care elevii au avut de analizat un predicat nominal, exprimat prin verbul copulativ „a fi" şi un participiu cu valoare adjectivală, şi un predicat verbal exprimat printr-un verb la diateza pasivă. Numai 25% din elevi au văzut deosebirea dintre cele două predicate. Ceilalţi au luat predicatul verbal, exprimat prin verbul la diateza pasivă, drept predicat nominal.

Astfel, la ambele clase, n-au fost lucrări fără nici o greșeală, nici cu o singură greșeală. Majoritatea elevilor au făcut mai mult de patru greșeli. Pe cazuri date, greșelile cele mai frecvente la ambele clase au fost: lipsa virgulei în cazul complementului circumstanțial cu topica inversă și a complementului intercalat între subiect și predicat.

Din tabloul nr. 6, se mai poate vedea că de la prima la a doua lucrare situația s-a îmbunătățit considerabil la clasa experimentală. La prima probă, n-a fost nici o lucrare fără greșeli și nici cu 1—3 greșeli. Lucrările mai bune (33%) au fost cele cu 4—5 greșeli; restul elevilor (67%) au avut peste 5 greșeli. La proba a doua, 44% din lucrări n-au avut nici o greșeală; 22% au avut o singură greșeală și 25% au avut 2—3 greșeli. Procentul celor cu 4—5 greșeli a scăzut de la 33 la 9, iar al celor cu mai mult de 5 greșeli s-a redus la 0. O îmbunătățire în plus se observă la a treia lucrare, în sensul că procentul lucrărilor cu 0—1 greșeli s-a ridicat de la 66 la 80, iar al celor cu 2—3 greșeli a scăzut de la 25 la 10.

La clasa de control, la prima probă, lucrările mai bune (22%) au avut 3—5 greșeli. Celelalte au avut peste 5 greșeli. Lucrarea a doua dovedește că și la clasa de control predarea sintaxei propoziției pe baza noului manual, care dă regulile de punctuație la fiecare parte de propoziție, a adus o îmbunătățire în scrisul elevilor, sub raportul punctuației în propoziție, dar rezultatele obținute sînt mult sub nivelul celor de la clasa experimentală.

Tabelele nr. 7 și 8 arată, de asemenea, un salt important făcut de elevii clasei experimentale în ceea ce privește folosirea conștientă a regulilor de punctuație. Așa se explică creșterea procentului elevilor care au știut să folosească virgula în cazul topicii inverse a complementului circumstanțial și a complementului circumstanțial intercalat între subiect și predicat, de la 13 la 85. Punctuația apoziției dezvoltate a fost bine pusă la lucrarea a II-a de 75% din elevi. Folosirea greșită a virgulei înaintea conjuncției „sau" a scăzut de la 33% la 9%. Au fost lichidate greșelile de folosire a virgulei între părțile de propoziție legate prin conjuncția „și".

Însușirea conștientă a folosirii virgulei în propoziție este dovedită de faptul că virgula, în cazul topicii inverse a complementului, a fost explicată bine de 82% din elevi. De asemenea, 75% din elevi au explicat bine punctuația complementului circumstanțial intercalat între subiect și predicat și 84% din elevi au explicat bine punctuația cerută de conjuncția „nici". Pentru punctuația apoziției dezvoltate, 67% din explicații au fost corecte.

La clasa de control, explicațiile au fost, în general, aproximative. Explicațiile aproximative sau greșite date de elevii clasei experimentale cred că se datoresc următoarelor cauze:

— Potrivit actualei programe, la această clasă, nu s-a predat topica părților de propoziție, lucru care ajută la însușirea conștientă a unor reguli de punctuație.

— Ca și în manualul de clasa a V-a, regulile de punctuație din manualul de clasa a VI-a nu sînt deduse din textele date pentru explicarea lecțiilor, ci sînt date de-a gata.

— Nici unul din exerciţiile date pentru teme la sintaxa propoziţiei şi a frazei nu cuprinde probleme de punctuaţie.

Din tabelul nr. 8, reiese că, la clasa experimentală, punctuaţia subiectului multiplu a fost bine pusă de 97% din elevi, iar a propoziţiilor coordonate copulative legate prin conjuncţiile „şi", „nici", ca şi a celor adversative legate prin conjuncţia „dar", a fost însuşită 100%.

Din tabelul nr. 8, care prezintă statistic felul cum a evoluat la clasa experimentală formarea priceperilor de folosire corectă a punctuaţiei în propoziţie şi în frază, voi discuta numai construcţiile care s-au arătat mai dificile pentru elevi la prima lucrare şi anume acelea cu topica inversă a complementului circumstanţial şi cu intercalarea unui complement între subiect şi predicat. Priceperile s-au păstrat în proporţie de 77% pentru primul caz şi de 70% pentru al doilea caz, faţă de 85% de la lucrarea anterioară. Totuşi rezultatele de la ultima lucrare reprezintă un progres însemnat faţă de prima lucrare, în care numai 13% din elevi au folosit corect punctuaţia în aceste cazuri. Pierderea acestei priceperi de către o parte din elevi (8%—15%) se datoreşte faptului că sintaxa a fost ultimul capitol predat şi n-a mai rămas timp suficient pentru consolidarea acestor deprinderi prin exerciţii repetate, deoarece, îndată după predarea sintaxei, s-a trecut la recapitularea finală a foneticii şi a morfologiei, ceea ce a adus o întrerupere în procesul de formare a deprinderilor respective.

Rezultatele mai bune obţinute la clasa experimentală sînt o urmare a predării unor noţiuni de sintaxă strîns legate de punctuaţie (subiectul multiplu, apoziţia, ordinea cuvintelor în propoziţie, propoziţiile coordonate copulative şi adversative), precum şi a metodelor şi procedeelor folosite în organizarea lecţiilor şi a exerciţiilor aplicative.

Concluziile experimentului

Din experimentul făcut, se pot trage următoarele concluzii asupra accesibilităţii unor noţiuni gramaticale la clasele a V-a şi a VI-a:

a) Sînt accesibile pentru elevii clasei a V-a:
   — felul propoziţiilor după înţeles şi formă;
   — subiectul multiplu şi subiectul subînţeles;
   — complementul circumstanţial de loc, de timp şi de mod.

b) Sînt accesibile pentru elevii clasei a VI-a:
   — atributul substantival apoziţional şi cel pronominal, care sînt mai uşor însuşite decît atributul verbal;
   — propoziţiile coordonate copulative şi adversative.

Ordinea cuvintelor în propoziţie nu numai că nu prezintă nici o greutate, dar este absolut necesară pentru formarea priceperilor şi deprinderilor de punctuaţie.

Nu sînt accesibile elevilor din clasa a VI-a diateza pasivă a verbelor şi nici deosebirea dintre predicatul verbal exprimat printr-un verb la diateza pasivă şi predicatul nominal exprimat prin verbul copulativ „a fi" şi un participiu cu valoare adjectivală.

Predarea mai devreme a noţiunilor care s-au dovedit accesibile va ajuta la formarea priceperilor şi deprinderilor de punctuaţie, prin asigurarea timpu-

lui necesar pentru formarea deprinderilor al căror proces este mai anevoios, mai lent și mai de durată.

Formarea priceperilor și a deprinderilor de punctuație este condiționată de explicarea regulilor de punctuație ca parte integrantă din lecție și de aplicarea lor prin exerciții cît mai variate.

Aceste concluzii duc la unele propuneri de ordin practic privitoare la îmbunătățirea programei și a manualelor școlare și anume :

Propuneri pentru îmbunătățirea programei școlare

Pentru îmbunătățirea programei, propun următoarele schimbări în ceea ce privește locul unor noțiuni gramaticale în cadrul sistemului concentric de organizare a predării gramaticii la clasele V—VIII :

— subiectul multiplu să fie trecut de la clasa a VIII-a la clasa a V-a ;

— subiectul subînțeles să fie trecut de la clasa a VI-a la clasa a V-a ;

— felul propozițiilor după înțeles, formă și alcătuire să fie trecut de la clasa a VI-a la clasa a V-a ;

— complementele circumstanțiale de loc, de timp și de mod să fie trecute de la clasa a VI-a la clasa a V-a ;

— felul propozițiilor coordonate să se treacă de la clasa a VII-a la clasa a VI-a ;

— atributul substantival apozițional și cel pronominal să fie trecute de la clasa a VII-a la clasa a VI-a, iar atributul verbal de la clasa a VI-a la clasa a VII-a ;

— predicatul verbal exprimat printr-un verb la diateza pasivă, ca și diateza pasivă, să se treacă de la clasa a VI-a la clasa a VII-a ;

— ordinea cuvintelor în propoziție să se predea la fiecare parte de propoziție, începînd din clasa a V-a. Același lucru se impune și pentru ordinea propozițiilor în frază ;

— pentru pregătirea înțelegerii coordonării în frază și a punctuației corespunzătoare, propun ca, încă de la sintaxa propoziției, să se predea coordonarea între părțile de propoziție, pentru a se lărgi astfel corelația dintre sintaxa propoziției și a frazei ;

— să se stabilească la lecția despre conjuncție, la clasele a V-a și a VI-a, o anumită normă, în funcție de frecvența diferitelor conjuncții în construcțiile folosite de elevi ; conjuncțiile coordonatoare *și, nici, sau, dar, însă* ; conjuncțiile subordonatoare *că, să, pentru că, ca să, dacă* ;

— programa școlară să precizeze la fiecare lecție de sintaxă regulile de punctuație care trebuie predate, așa cum se procedează la capitolul Morfologia, pentru problemele de ortografie.

Aceste modificări în programa școlară ar prezenta și următoarele avantaje :

— s-ar stabili, în cadrul claselor respective, corelația necesară între sintaxa propoziției și morfologie (cazurile substantivului și felurile atributului substantival ; adverbele de loc, de timp și de mod și complementele circumstanțiale), precum și corelația dintre sintaxa propoziției și a frazei (coordonarea în propoziție și coordonarea în frază) ;

— prin predarea subiectului multiplu la clasa a V-a, s-ar putea introduce mai devreme în programă regula acordului predicatului cu subiectul multiplu, ceea ce ar aduce o îmbunătăţire în exprimarea elevilor ;

— predarea complementului circumstanţial în clasa a V-a, precum şi introducerea în programă a clasificării părţilor de vorbire în flexibile şi neflexibile ar clarifica noţiunea de adverb, înlăturînd confuzia pe care o fac elevii între adverbe şi părţile de vorbire cu funcţie sintactică de complemente circumstanţiale ;

— s-ar uşura predarea topicii propoziţiei şi a frazei, lucru care nu se poate realiza într-o singură lecţie la sfîrşitul sintaxei propoziţiei sau a frazei, din cauza conţinutului ei prea bogat ;

— s-ar da, din clasele a V-a şi a VI-a, noţiunile gramaticale de bază care ridică cele mai multe probleme de punctuaţie, asigurîndu-se astfel timpul necesar pentru formarea deprinderilor respective, prin exerciţii repetate în clasele a VII-a şi a VIII-a.

Propuneri pentru îmbunătăţirea manualelor şcolare

Pentru respectarea principiilor învăţămîntului şi a etapelor necesare în procesul formării priceperilor şi deprinderilor de punctuaţie, propunem următoarele :

— regulile de punctuaţie să fie deduse din analiza textelor ;

— explicarea regulilor de punctuaţie să se facă, unde este cazul, o dată cu predarea noţiunilor sintactice, pe baza analizei topicii şi a intonaţiei ;

— exerciţiile pentru teme să urmărească şi formarea deprinderilor de punctuaţie, cerîndu-se cît mai des construcţii făcute de elevi.

În felul acesta, manualele ar răspunde cerinţelor didactice şi s-ar conforma, din toate punctele de vedere, recomandării făcute în introducere la programa de limba romînă pentru clasele a V-a şi a VI-a : „Mijlocul cel mai bun pentru a deprinde pe elevi cu folosirea corectă a cunoştinţelor gramaticale este activitatea practică“ (p. 8).

КОРРЕЛЯЦИЯ МЕЖДУ ИЗУЧЕНИЕМ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ФОРМИРОВАНИЕМ НАВЫКОВ ПУНКТУАЦИИ

(Р е з ю м е)

В данной статье автор описывает исследование, проведенное по румынскому языку в У-х и УІ-х классах восьмилетней школы, с целью выявить наилучшие пути для формирования умений и навыков правильного употребления знаков препинания.

В центре исследования стояли два вопроса :

1. Доступность для учащихся У-х и УІ-х классов синтаксических понятий, включенных в программе следующих классов ; однородные члены (подлежащее) ; обстоятельства, виды предложений (У-й класс) ; определение и сложносочиненное предложение (УІ-й класс). Исследование подтвердило доступность этих знаний.

2. Организация уроков и упражнений для заданий. Экспериментальные уроки были организованы таким образом, что объяснение правил пунктуации являлось сос-

тавной частью преподавания каждого синтаксического понятия. Анализ разных структур, интонаций, оборотов и т.д. привел учащися к сознательному усвоению пунктуационных правил.

В заданиях авторы старались заставить учащихся применять новые правила и давать объяснения в связи с применением определенного знака.

Таким образом, процесс формирования умений и наавыков был исследован во всех фазах: аналитической, синтетической и автоматической. По сравнению с контрольными классами, в экспериментальных классах это привело к более прочному усвоению грамматических знаний и формированию правильных пунктуационных умений и навыков.

LA CORRÉLATION ENTRE L'ÉTUDE DES NOTIONS THÉORIQUES DE GRAMMAIRE ET LA FORMATION DES HABITUDES D'ÉCRIRE CORRECTEMENT

(Résumé)

Cet article présente l'expérimentation effectuée dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle aux classes V et VI,. afin de trouver les voies les plus indiquées pour la formation des aptitudes et des habitudes, chez les élèves, d'employer correctement les signes de ponctuation.

L'expérimentation a poursuivi deux problèmes:

1. L'accessibilité pour les élèves des classes de V-e et de VI-e de certaines notions de syntaxe., prévues au programme des classes suivantes., et qui soulèvent le plus grand nombre de problèmes de ponctuation: le sujet multiple, le complément circonstantiel, la nature des propositions selon le sens (en V-e classe),. l'attribut-apposition et la nature des propositions coordonnées (en VI-e classe).

Les résultats de l'expérimentation ont prouvé l'accessibilité de ces notions.

2. L'organisation des leçons et des exercices d'application.

Les leçons expérimentales ont été organisées de telle sorte que l'explication des règles de ponctuation faisait partie intégrante de l'enseignement de chaque notion de syntaxe. L'analyse de l'ordre des mots dans différentes constructions et de l'intonation spéciale produite par certaines inversions de l'ordre des mots, a mené les élèves à assimiler consciemment les règles de ponctuation., par leurs efforts personnels d'observer et de réfléchir.

Les devoirs écrits qu'on leur a donnés, ont conséquemment poursuivi l'application des règles enseignées et l'explication grammaticale des signes de ponctuation employés., l'accent étant mis, en particulier, sur les constructions rédigées par les élèves.

En procédant ainsi,. on a poursuivi le processus de la formation des aptitudes et des habitudes à toutes ses phases: analytique, synthétique et d'automatisation, ce qui a eu comme résultat un niveau qualitatif supérieur chez les élèves des classes expérimentales., par rapport à ceux des classes de contrôle, en ce qui concerne l'emploi correct des signes de ponctuation.

THE CORRELATION BETWEEN THE STUDY OF THEORETICAL GRAMMAR NOTIONS AND THE FORMATION OF CORRECT WRITING HABITS

(Abstract)

The article is a presentation of the experiment carried out in teaching the vernacular to the 5th and 6th forms with a view to establishing the best methods of shaping the pupils' skills and habits to use the signs of punctuation correctly.

The experiment was concerned with two main problems:

1. The accessibility to the 5th and 6th form pupils of some notions of syntax provided for in the syllabi for the higher forms, as these notions raise the greatest number of punctuation problems, such as the multiple subject, the adverbial modifier, the type of sentences according to sense (in the 5th form); the attribute in apposition and the type of co-ordinated sentences (in the 6th form).

The results of the experiment have clearly shown the accessible character of these notions.

2. The organization of the lessons and practical exercices. The experimental lessons were organized in such a way that the rules of punctuation were explained within the teaching of each syntax notion. The analysis of the various word order and types of intonation made the pupils acquire the rules of punctuation on the basis of their own observation and reasoning.

The tasks set to the pupils were a consistent application of the rules of punctuation taught and a grammatical explanation of the signs of punctuation used., special stress being laid on sentences framed by the pupils themselves.

Thus, the process of shaping the pupils' skills and habits was followed up in all its aspects, viz. analytical, synthetical and automatic, which brought about a big leap forward by pupils in the experimental classes over those in the control classes as regards the formation of habits to use the punctuation signs correctly.

ASOCIAȚIILE ÎNVĂȚĂTOREȘTI DIN TRANSILVANIA DIN SECOLUL AL XIX-LEA

Prof. VASILE POPEANGA

Prin încheierea pactului dualist dintre Austria și Ungaria, în 1867, Transilvania și-a pierdut autonomia. Monarhia habsburgică împreună cu burghezo-moșierimea maghiară au pornit o cruntă asuprire a populației romîne din Transilvania. Politica de asuprire națională a întărit însă în masele largi conștiința națională și voința dîrză de a se scutura de jugul burghezo-moșierimii maghiare.

Masele populare romînești din Transilvania — țărănimea, muncitorimea în dezvoltare și intelectualitatea legată de popor — și-au întețit lupta împotriva exploatării lor. „Lupta de eliberare socială și națională de sub jugul moșierimii și burgheziei maghiare — al monarhiei austro-ungare — formează trăsătura de căpetenie a istoriei social-politice a Transilvaniei după 1867. În cadrul ei, rolul principal a revenit națiunii romîne care era cea mai numeroasă. Lupta sa formează o parte integrantă a luptei pentru realizarea deplinei unități naționale a poporului romîn [1].

Această luptă de eliberare socială și națională pe care o duceau masele populare romînești a influențat toate sectoarele vieții sociale, inclusiv dezvoltarea învățămîntului. Învățătorii romîni din Transilvania s-au situat în fruntea luptei de eliberare națională și pentru propășirea culturii romînești.

Parlamentul maghiar o votat, în 1868, legea învățămîntului, cunoscută sub denumirea de legea 38/1868. În noua lege se arăta că instituțiile publice pentru instrucția poporului se pot înființa și susține atît de către confesiunile din patrie, cît și de către stat și de către persoane particulare. Concesia pe care statul exploatator a făcut-o confesiunilor este formală și „e o dovadă că clasele dominante nu vedeau un pericol esențial în a admite educarea tineretului de către cler“ [2].

Acestei legi i-au fost aduse în 1876 modificări, prin care s-a dat posibilitate inspectorului școlar de stat să propună înlocuirea școlilor confesionale necorespunzătoare cu o școală de stat. În 1879, un alt articol de lege prevedea introducerea studiului limbii maghiare în preparandiile confesionale romînești, iar în 1883, s-a introdus în mod obligator studiul limbii maghiare și în școlile medii.

În aceste condiții, în viața școlii romînești din Transilvania se întîlnesc — ca forme distincte de perfecționare profesională a învățătorilor — „cursurile de metod“, conferințele, reuniunile și cursurile pedagogice. Încercări de perfecționare metodică a învățătorilor s-au făcut în Banat prin cursurile de inițiere metodică. În 1858, au fost organizate în Banat prele-

[1] Din istoria Transilvaniei, II, p. 189.
[2] Idem, p. 236.

geri practice denumite „metodul" sau „Cursuri de metod", îndrumate de consilieri regești de școli [3]. În 1859, în adunările generale ale învățătorilor din părțile Oradiei au fost dezbătute temele :

„1. Cum va face învățătorul plăcută școala tinerilor și pruncilor ?

2. Cum va stărui și susține luarea aminte sub timpul învățăturii fără de obosirea școlarilor ?

3. Care mod de învățare e mecanic și care e iscusitor sau cultivator ?

4. Care e modul predării legendarului ?

5. Care e calculația din cap și care e metodul ei ?

6. Ce sînt frînturile zecimale ?" [4].

Se observă, din această tematică, interesul pe care-l purtau învățătorii pentru studiul problemelor de metodică. Ei sînt în căutarea celor mai bune procedee de cultivare a atenției elevilor în timpul lecției, de prevenire a oboselii copiilor și de predare rațională a citirii și aritmeticii.

Ideea asocierii învățătorilor în asociații care să fie mijloace de perfecționare și de apărare a intereselor lor este o concretizare a spiritului colectiv care cuprinsese pe învățător sub influența mișcării maselor. În Transilvania, ideea perfecționării învățătorilor prin intermediul conferințelor a fost susținută de Visarion Roman. Școala populară, argumentează Visarion Roman, are o altă menire decît în timpurile trecute. Ea trebuie să fie un mijloc de propagare a culturii în mase. Popoarele sînt dornice de cultură.

7. Învățătorul epocii trebuie să fie altul decît al timpurilor trecute [5]. Pentru a pregăti tineretul în spiritul timpului, învățătorii au nevoie de pregătire continuă. Nevoia perfecționării învățătorilor romîni din Transilvania era cu atît mai necesară, cu cît nu era „nici o foaie pedagogică cît de mică de unde ar mai putea să culeagă cîte ceva învățătorii noștri".

Pentru a contribui la perfecționarea metodică a învățătorilor, consistorul din Sibiu a hotărît, la 17 septembrie 1862, organizarea conferințelor învățătorești la sfîrșitul anului școlar 1862—1863. Au fost numiți nouă comisari pentru organizarea acestor conferințe. În 1863, învățătorii au dezbătut în conferințele lor probleme de metodică ridicate de utilizarea în școală a abecedarului elaborat de Z. Boiu. Conferințele învățătorești organizate în 1863 și 1864 au contribuit la orientarea învățătorilor în direcția utilizării metodei fonetice analitico-sintetice.

În 1866, conferințele învățătorești au fost introduse și în dieceza Caransebeșului, înlocuind „cursurile de metod" ce fuseseră desființate în 1865. Pentru conferințele învățătorești din părțile Aradului, P. Vasici a elaborat un „Regulament pentru conferințele învățătorilor școlilor poporale". În concepția lui Vasici rolul conferințelor este de a înlătura din școală învățămîntul mecanic și de a discuta „despre cîștigarea mijloacelor de instrucțiune, cărților didactice, ziarelor pedagogice" [6]. Vasici a pornit de la

[3] Almanah editat de Reuniunea învățătorilor de la școlile confesionale din dieceza Caransebeșului, Caransebeș, 1899, p. 42.

[4] „Foaie pentru minte, inimă și literatură", nr. 3/1860.

[5] V. Roman: *O provocare prietenească către toți învățătorii școlilor noastre poporale, „Telegraful romîn"*, nr. 6—10, an V, 1857.

[6] *Arhiva consistorului* Arad, doc. 181/1870.

o concepție înaintată privind rolul conferințelor învățătorești în complexitatea activității școlare. El n-a limitat cadrul lor la o simplă informare cu caracter metodic făcută de conducătorii lor, ci le-a conceput ca „un loc de luptă științifică", în care învățătorii să exerseze în mod practic diferite metode de învățămînt și să-și confrunte opiniile și metodele lor pedagogice.

În primii ani de organizare a conferințelor învățătorești, ele au jucat un rol pozitiv în perfecționarea metodică a învățătorilor. Fiind conduse de inspectori școlari sau de delegați numiți de senatele școlare, conferințele au devenit un cadru strîmt pentru o dezbatere mai atentă a problemelor școlare. Spre sfîrșitul primului deceniu de funcționare a conferințelor, se fac de către învățători propuneri de lărgire a cadrului lor de reorganizare pe alte baze. În 1874, conferința învățătorilor din Satulung a propus, de pildă, să se organizeze cursuri pregătitoare în locul conferințelor. Senatul școlar de la Sibiu a organizat în anul 1875 cursuri de pregătire cu o durată de 18 zile, la care au participat 433 învățători [7]. Conferințele învățătorești au fost reintroduse de senatul școlar din Sibiu în 1898, fără a li se putea imprima vigoarea pe care o dobîndiseră reuniunile.

Spre deosebire de conferințe, care erau organizate și îndrumate de inspectorii districtuali, reuniunile au izvorît din tendința de asociere a învățătorilor. Ele aveau o tematică mai largă, fixată de învățători în adunările generale. Reuniunile au avut preocupări multiple: organizarea învățătorilor, perfecționarea lor metodică, apărarea drepturilor învățătorilor, culturalizarea maselor populare etc. Perfecționarea învățătorilor a rămas un obiectiv permanent al activității reuniunilor, pe care căutau să-l realizeze prin presa pedagogică, prin dezbaterea de teme pedagogice în adunările generale, prin analiza lecțiilor deschise ținute cu prilejul adunărilor generale ale învățătorilor, prin înființarea de biblioteci, prin organizarea de conferințe pe teme didactice etc.

Ideea înființării reuniunilor a fost discutată în conferințele învățătorești. Periodicele pedagogice „Foaia învățătorilor poporali" și „Ungarischer Schulbote" o difuzează în rîndurile învățătorilor din Transilvania. La 16 noiembrie 1867, Carol Schäffer, învățător în Timișoara, cheamă învățătorii bănățeni la o adunare generală în Timișoara. Apelul de convocare a adunării era semnat de un grup de învățători, printre care Iosif Rill și Traian Lungu. În 27—28 decembrie 1867, s-a ținut la Timișoara adunarea de constituire a „Asociației învățătorilor din Banat", la care au participat peste 300 învățători bănățeni. Iosif Rill, învățător la Vinga, a condus adunarea în ale cărei agende au fost înscrise problemele: 1. Relațiile școlii cu alți factori de cultură. 2. Despre asociațiile pentru cultivarea poporului. 3. Despre asociația învățătorilor din Banat.

Cea de-a doua adunare a „Asociației învățătorilor din Banat" s-a ținut la 11 și 12 august 1868, la Jimbolia. Dezbaterile ei au fost axate în jurul conceptului de școală poporală, în al cărei conținut învățătorii includ prin activitatea lor idei progresiste. La Adunarea de la Jimbolia s-au discutat temele: 1. Școala poporală și spiritul evului prezent. 2. Conceptul, scopul și problemele școlii poporale. 3. Despre cauzele care au cauzat puțina

[7] *„Foișoara telegrafului romîn"*, nr. 8, an I, 1876, p. 64.

influență a școlii asupra vieții și sînt ascunse chiar în școală și despre modul cum s-ar putea îndrepta. 4. Instrucțiunea geografiei.

La conferințele învățătorilor din anii 1868—1869 s-a discutat despre organizarea reuniunilor. În 1868, la conferințele învățătorilor din părțile Caransebeșului s-au ales cîte doi delegați care să participe la o adunare proiectată cu scopul întemeierii unei organizații a învățătorilor confesionali subordonați senatului școlar al diecezei. Învățătorul Vasile Nicolescu din Lugoj a elaborat un proiect, care a fost discutat în februarie și aprilie 1869. Adunarea învățătorilor ținută la Lugoj, la 9 aprilie 1869, a dezbătut proiectul de statute, care a fost aprobat și de Ministerul de Cult și Învățămînt, la 17 iulie 1869. Adunarea generală de constituire a reuniunii a fost convocată pentru 27 septembrie 1869 în Lugoj. Astfel a luat ființă „Reuniunea învățătorilor romîni greco-ortodocși de la școlile confesionale din dieceza Caransebeșului". Președinte al reuniunii a fost ales învățătorul Vasile Nicolescu. În statute se prevedea că scopul reuniunii este promovarea culturală a membrilor ei și prevederea cu pensie a învățătorilor.

Tot în septembrie 1869 a fost constituită „Reuniunea învățătorilor din inspectoratul Lipovei", care își propunea ca scop al activității sale: „înaintarea învățămîntului, promovarea culturii poporului, lățirea cunoștințelor și experiențelor cele mai practice pe tărîmul științific - pedagogic, lățirea celui mai corespunzător metod de predare, îmbunătățirea stării materiale a învățătorilor și înființarea unui fond învățătoresc" [8]. Reuniunea învățătorilor din inspectoratul Lipovei, alături de Reuniunea învățătorilor din dieceza Caransebeșului, a dat „impuls ideii noastre de asociere", după cum remarca Ion Tuducescu, unul din conducătorii ei.

Ideea înființării reuniunilor a entuziasmat pe învățătorii de la alte școli romînești. În rîndurile învățătorilor au fost difuzate tot mai mult ideile pedagogice ale lui Pestalozzi și Diesterweg. La adunarea generală a învățătorilor bănățeni, ținută la Oravița între 10—12 august 1869, Iosif Rill a vorbit despre opera pedagogică a lui Pestalozzi. Învățătorul Petre Fogarașiu din Dobra a lansat în 1869 o chemare către toți învățătorii din Transilvania, chemîndu-i la acțiune hotărîtă pentru înființarea reuniunilor. Apelul lui Fogarașiu conține un întreg program de activitate pentru înființarea reuniunilor, al căror scop era perfecționarea învățătorilor prin dezbaterea unor teme „despre agricultură, grădinărit, pomologie, metode școlare etc... mai departe se vor întemeia biblioteci din opere istorice, științifice și din alte opere literare, prin a căror lectură fiecare învățător să-și poată lăți științele sale și să se poată perfecționa" [9].

Presa pedagogică a epocii milita pentru înființarea reuniunilor, care erau considerate ca mijloace de progres în domeniul învățămîntului. În paginile revistei „Magazinul pedagogic" învățătorii erau îndemnați să folosească dreptul de întrunire și să organizeze reuniuni și congrese învățătorești, al căror folos este evident pentru dezvoltarea școlii noastre [10]. De aceea, era necesar să se înființeze în fiecare district cîte o reuniune cu

[8] *Arhiva consistorului*, Arad, doc. 52/1869.
[9] *„Speranța"*, nr. 17, an. I, 1869.
[10] *Reuniuni și congrese, „Magazinul pedagogic"*. tom. III, fasc. 8—9, 1869.

ajutorul căreia urmau să se înființeze biblioteci și să se realizeze fonduri școlare. Reuniunile își trimiteau reprezentanții lor la congrese învățătorești, care dezbăteau probleme pedagogice și căutau mijloacele potrivite de ridicare a școlilor poporale. Într-un articol publicat în 1871 în „Speranța" din Arad se propunea înființarea unei reuniuni generale a învățătorilor din întreaga dieceză a Aradului [11]. După frămîntări și dezbateri, învățătorii arădeni au constituit un comitet de consultare, din care făceau parte dr. Vasici, A. Sandor, I. P. Deseanu, E. M. Stănescu, Ion Tuducescu. Comitetul a convocat adunarea generală de constituire a reuniunii pentru data de 20 aprilie 1872. Președintele adunării generale a învățătorilor arădeni a fost ales Vicențiu Babeș. Scopul reuniunii a constituit obiectul dezbaterilor din adunarea generală. Învățătorii arădeni își propuneau ca prin reuniunea lor să urmărească : „înaintarea învățămîntului în general și promovarea culturii poporului romîn, extinderea mijloacelor literare științifico-pedagogice, lățirea și perfecționarea celui mai corespunzător metod de propunere, îmbunătățirea stării materiale a învățătorilor, dezbaterea și atragerea poporului pentru interesele culturii sale și peste tot ridicarea lui la o stare înfloritoare a culturii [12]. Reuniunea dota un număr de 310 membri, care urmăreau prin asocierea forțelor lor progresul școlii.

Și învățătorii din părțile Năsăudului care au participat la conferințele organizate în anul 1863 au început să discute, după 1868, problema organizării unei reuniuni. În 1869 s-au întrunit într-o conferință, în care au discutat înființarea reuniunii. Reuniunea „Mariană" din Năsăud a fost înființată la 17 decembrie 1872. În anii următori ideea înființării reuniunilor a fost discutată tot mai mult de învățătorii din celelalte districte școlare aflate în subordinea comisiei școlare de la Blaj.

Pentru 1 iunie 1873 a fost convocat un congres școlar la Blaj cu scopul de a elabora un proiect de organizare școlară. În cuvîntul său la ședința de constituire a congresului, G. Bariț a arătat că școlile noastre populare nu corespundeau epocii și menirii lor. Congresul a luat în discuție și cererea învățătorilor de a se înființa reuniuni ale lor, pentru motivul că acestea înviorează spiritul lor de asociere. Adunarea împărtășea punctul de vedere al învățătorilor ; în documentele vremii se spunea că ea „dorește fierbinte înființarea reuniunilor de docenți" [13]. Învățătorii din părțile Clujului au înaintat congresului un memoriu în care cereau să se înființeze reuniuni în cercurile școlare din arhidieceză.

Ideea înființării acestor reuniuni a fost dezbătută de învățători în anii următori. La 17 septembrie 1875, Ștefan Pop, președintele conferinței învățătorești de la Blaj, a înaintat o adresă către consistorul metropolitan, în care arăta că în luna august s-au întrunit peste 200 învățători și au avut loc trei ședințe, în care au hotărît formarea a 15 reuniuni cercuale și a unei reuniuni arhidiecezale. La 6 octombrie 1875 comisia școlară de la Blaj a discutat proiectul de statut al reuniunii.

[11] La mișcămintele din afara învățămîntului. *„Speranța"*, III, 1871.
[12] *Statutele reuniunii, „Minte și inimă"*, nr. 1, an II, 1878.
[13] Arhivele statului, Blaj ; Fondul metropolitan, doc. 2544/1873.

În proiectul de statut al reuniunii învățătorilor din arhidieceza de Alba Iulia și Făgăraș, „se prevedea că scopul ei e instruirea tuturor învățătorilor" pentru înaintarea culturii poporului, prin înălțarea școlii poporale și că în special ținteşte promovarea și lățirea științelor și cunoștințelor pedagogico-metodice și didactice între toți învățătorii ... conform pedagogiei moderne [14]. Termenul de „moderne" a fost tăiat și înlocuit cu „adevărate". În 1881 au fost supuse spre aprobare statutele acestei reuniuni, însă ministerul nu a răspuns. În 1896 a comunicat însă că nu mai aprobă funcționarea reuniunilor care nu au statute aprobate. S-a făcut un nou proiect de statut, în care se prevedea că reuniunea se dizolvă prin hotărîrea membrilor săi și poate fi dizolvată atunci cînd ea s-ar abate de la scopul său și ar depăși cercul său de activitate, periclitînd interesele statului.

În acest fel, în proiectul de statut s-a introdus ca element nou limitarea activității reuniunii de către stat, care urmărea ca, prin activitatea sa, reuniunea să nu-i stînjenească interesele. Așadar, prin statut se urmărea ca reuniunea să nu devină un organ de luptă al învățătorilor pentru satisfacerea intereselor lor. Noile statute au fost trimise în 1896 spre aprobare ministerului, care a condiționat aprobarea lor de introducerea unor modificări. Scopul reuniunii a fost modificat în sensul că reuniunea trebuie să urmărească perfecționarea cultural-științifică a învățătorilor, să redacteze documentele adunării generale în limba romînă și în limba maghiară și să le trimită în copie inspectorului școlar al statului. Noul proiect de statut a fost aprobat la 3 februarie 1897.

La sfîrșitul secolului al XIX-lea, învățătorii romîni din Transilvania erau organizați în reuniuni. Cele care aveau o activitate mai susținută erau următoarele:

1. Reuniunea învățătorilor din districtul Caransebeșului, cu 447 membri, împărțiți în 14 cercuri școlare.
2. Reuniunea învățătorilor arădeni, care cuprindea 238 învățători care funcționau în 7 cercuri școlare din dreapta Mureșului.
3. Reuniunea „Mariană" din Năsăud, cu 152 membri.
4. Reuniunea învățătorilor din districtul Sibiului, cu 112 membri.
5. Reuniunea învățătorilor din districtul Gherlei, cu 157 membri.
6. Reuniunea învățătorilor din arhidieceza Alba Iulia și Făgăraș. Mai funcționau reuniuni învățătorești cu un număr mai mic de membri la Lugoj și la Hațeg [15].

Activitatea asociațiilor învățătorilor din Transilvania a fost subordonată ideii perfecționării metodice a membrilor lor. La adunările generale au fost dezbătute probleme de pedagogie și de metodică. Membrii cercurilor asistau la lecții deschise, care erau analizate în planul adunării. În felul acesta, adunările prilejuiau un schimb larg de opinii între învățători. Prin numărul și tematica lor variată, lucrările prezentate de învățători în adunările generale sau cercuale reflectau preocupările multiple ale cadrelor didactice în domeniul pedagogiei și culturii. Astfel, în districtul Caran-

[14] *Ibidem.*
[15] Iosif Velcean: *„Almanahul învățătorului romîn"*, anul II, 1899—1900.

sebeșului, între 1870—1895, învățătorii au prezentat 189 lucrări de pedagogie dintre care : Cum poate învățătorul să-și cîștige iubirea și respectul în popor, de I. Marcu ; Necesitatea și datorința de a ne cultiva limba, de I. Simu ; Despre școala poporală și învățător, de Ștefan Albu ; Educația mamelor etc. În unele lucrări se dezbăteau probleme practice, de exemplu : Despre stupărit, Despre industrie, Despre nutrirea vitelor, Despre cultivarea grîului etc. În multe lucrări se abordau teme de metodică, urmărindu-se rezolvarea unor chestiuni privind prevederea obiectelor din planul de învățămînt al școlii poporale.

Un rol important în activitatea de perfecționare pedagogică a învățătorilor l-au avut revistele pedagogice editate de reuniunile învățătorești. Învățătorii din Transilvania au văzut în presa pedagogică un mijloc eficace pentru perfecționarea lor metodică. Ion Pop-Reteganul considera literatura pedagogică drept un mijloc de lărgire a orizontului cultural al învățătorilor și-i îndemna să citească și să scrie [16]. Revistele pedagogice din Transilvania au înviorat activitatea școlară, au contribuit la difuzarea ideilor noi pedagogice și au adus în circulație probleme noi care frămîntau pe învățători și profesori. Datorită circulației lor largi, organele de presă pedagogică din Transilvania au contribuit la unitatea învățămîntului romînesc. Prin presă, învățătorii înaintați au urmărit să realizeze unitatea școlii romînești, dezbinată din cauza organizării ei confesionale.

Ca și învățămîntul romînesc din Transilvania, organizat pe baze confesionale, presa pedagogică n-a avut o unitate de organizare. În presa pedagogică din Transilvania, în privința editării revistelor pedagogice se întîlnesc următoarele trei situații : 1) reviste editate de reuniunile învățătorilor (Minte și inimă, Arad, 1877 ; Școala și familia, Brașov, 1886 ; Școala poporală, Gherla, 1893 ; Foaia scolastică, Blaj, 1899 ; Reuniunea învățătorilor, Arad, 1904 și Educatorul, Oravița, 1909) ; 2) reviste editate de către învățători și profesori (Amicul școalei, Sibiu, 1860 ; Organul pedagogic, Sibiu, 1863 ; Magazinul pedagogic, Năsăud, 1867 ; Foaia scolastică, Blaj, 1873 ; Școala, Gherla, 1875 ; Școala romînă, Sibiu, 1875 ; Higiena și școala, Gherla, 1876 ; Școala practică, Năsăud, 1882 ; Foaia scolastică, Blaj, 1883 ; Ludimagister, Reșița, 1886 ; Convorbiri pedagogice, 1886 ; Lumina, Giula, 1894 ; Foaia pedagogică, Sibiu, 1897 ; Pedagogia nouă, Sibiu, 1900 ; Pedagogia romînă, Șimleu, 1907 ; Vatra școlară, Sibiu, 1908 ; Gazeta învățătorilor, Șimleu, 1912) ; 3) reviste editate de către senatele școlare ale diecezelor.

Prima revistă editată de către o asociație învățătorească a fost „Minte și inimă", care a apărut la Arad, la 22 mai 1877, ca organ al Reuniunii învățătorilor arădeni. Încă de la apariția primului său număr, revista „Minte și inimă" își definea programul. În articolul de fond a fost expus scopul urmărit de reuniune prin editarea revistei. Acest scop era „de a trata pe scurt materialul cuprins în planul de învățămînt ... de a înregistra și a dezbate pe scurt chestiunile și evenimentele școlare de interes pentru învățători și peste tot pentru cultura poporului romîn, de a oferi

[16] I. Pop-Reteganul: *Ce să citească și ce să scrie învățătorii noștri*, „*Școala romînă*", nr. 3, an. V, 1891.

lecturi instructive pentru popor, de a susține între învățători legătura necesară pentru dezvoltarea noastră" [17]. „Minte și inimă" își propunea să fie un factor de progres nu numai pentru învățători, ci și în rîndul maselor largi populare. Cultura era considerată ca un factor de progres social.

Temele pedagogice atacate de preferință în paginile revistei sînt din domeniul predării limbii romîne și a științelor naturii. Cititorii revistei, cadre didactice din părțile Aradului, solicitau acest lucru. Semnificativă pentru starea de spirit a învățătorilor și pentru orientarea pe care o dădeau ei învățămîntului e o notă apărută în numărul 3 al revistei. În această notă, redactorul revistei arată că, pentru a corespunde „dorințelor ce mi s-au descoperit de mai multe părți, dăm preferință în foaia temelor din limbă și din obiectele reale. Pînă să acoperim în cîtva această lipsă, am întrerupt temele din religiune și din alte obiecte" [18]. Pornind de la o asemenea premisă, revista a acordat spațiul necesar dezbaterii problemelor de metodică a limbii romîne și a științelor naturale.

Una din revistele pedagogice din Transilvania care au adus un aport însemnat la dezbaterea problemelor educative și a avut o tematică variată este „Școala și familia", care a apărut la Brașov, la 4 aprilie 1886. Revista era organul de presă al „Reuniunii învățătorilor din districtul al X-lea Brașov" și avea ca director pe Ștefan Iosif, iar ca redactor pe Ion Dariu. În cuvîntul introductiv al primului număr al revistei se sublinia că : orice popor care voiește să asigure un viitor mai bun generațiilor viitoare, trebuie să se îngrijească de educația tineretului ; în școală, copilului i se infiltrează în suflet ideile de bine, frumos și adevăr ; școala transmite tineretului cunoștințe, îi dă „lumină în spirit" și „tăria de caracter" ; alături de școală, familia e un alt factor educativ ; acțiunea educativă ce se exercită asupra tineretului se începe în familie.

Pentru a contribui la progresul celor doi factori educativi, școala și familia, „Reuniunea învățătorilor romîni din districtul al X-lea Brașov" și-a propus să editeze o foaie cu caracter pedagogic, a cărei menire era printre altele : „să se facă studii asupra stării actuale a școlilor împreunate cu combaterea defectelor... să se facă observații critice asupra stării materiale a învățătorilor, împreunate cu arătarea mijloacelor de îmbunătățire" [19]. Revista se menținea pe linia preocupărilor pe care le aveau reuniunile învățătorilor romîni din Transilvania : difuzarea noțiunilor fundamentale ale pedagogiei și didacticii, cunoașterea stării reale a școlilor, pentru a se putea îndrepta defectele ei și îmbunătățirea stării materiale a învățătorilor.

Cercul de preocupări al revistei „Școala și familia" era mult mai larg însă. Redacția înscria în programul revistei ridicarea nivelului pedagogic al familiei : „Un ciclu însemnat de articole să aibă de scop a da părinților împărtășiri practice despre creșterea în familie ; un alt ciclu de articole să țină pe lectori în curent cu chestiuni științifice și cu reforme mai noi făcute în învățămînt" [20]. Lărgirea orizontului cultural al învățătorilor și

[17] *„Minte și inimă"*, an 1, nr. 1, 1877, p. 1.
[18] *Idem*, an. 1, nr. 3, p. 48.
[19] *„Școala și familia"*, anul 1, 1886, nr. 1, p. 2.
[20] *Ibidem.*

părinților era urmărită cu perseverență de reuniune și din această cauză redacția revistei își propunea ca în paginile ei să recenzeze opere pedagogice și să publice literatură pentru copii.

Revista „Școala și familia" a avut un cerc larg de preocupări pedagogice, în centrul cărora a stat problema colaborării dintre școală și familie. Redacția constata, în cel de-al IV-lea an de apariție a revistei, că, în Transilvania, „Cîmpul creșterii și instrucțiunii noastre în școală și familie e puțin cultivat" [21] și de aceea invita pe educatori să sporească eforturile în această direcție. Revista a militat pentru înființarea grădinițelor de copii, pentru organizarea bibliotecilor școlare și difuzarea cunoștințelor științifice în popor. De asemenea, revista a popularizat încercările de introducere a lucrului manual în școală și a publicat studiile lui George Moian, în care el și-a expus concepția sa pedagogică despre lucrul manual. În paginile revistei au fost dezbătute și alte probleme: acordarea pedepselor școlare, predarea muzicii, a geografiei, a istoriei, a limbii romîne și a limbilor clasice în școli. Dezbaterea pedagogică a fost extinsă și asupra unor probleme generale: intuiția în procesul de învățămînt, elaborarea manualelor școlare, introducerea lucrului manual în școală etc. Ion Slavici analizează într-un articol [22] rolul intuiției în procesul de învățămînt, considerînd-o ca pe unul din cele mai puternice mijloace de instrucție. Slavici sublinia însă și cazurile în care se face abuz de intuiție.

Dintre periodicele editate spre sfîrșitul secolului al XIX-lea de reuniunile învățătorilor din Transilvania face parte și „Școala poporală, organ pedagogico-didactic al reuniunii învățătorilor din jurul Gherlei". Revista a apărut în perioada 6 aprilie 1893 — 28 iunie 1894 și a avut ca redactor pe Ilarie Boroș. Reuniunea învățătorilor din jurul Gherlei a hotărît, în adunarea ei generală de la Beclean, editarea unui organ al său, care să aibă ca program: „A cultiva pedagogia, ca știință și artă, comunicînd tratate teoretice din psihologia didactică și metodică... a ține corpul învățătoresc în curentul progreselor și reformelor ce se fac în domeniul cel vast al educației și al instrucției... a nutri și dezvolta spiritul de corporație între docenți" [23]. Se distinge din programul expus în primul număr al revistei că scopul ei, ca și al reuniunii, era perfecționarea profesională a învățătorilor și întărirea spiritului de solidaritate a corpului didactic.

Ca organ al reuniunii învățătorilor din arhidieceza Alba Iulia și Făgăraș a apărut la Blaj, la 15 februarie 1899, „Foaia scolastică". Revista își propunea ca scop să trateze probleme de pedagogie și să informeze pe cititorii săi cu știri școlare. Una din preocupările ei era îmbunătățirea situației învățătorilor. În problemele de educație, „Foaia scolastică" își îndrepta atenția spre temele noi, promovate de cercetarea pedagogică la începutul secolului al XX-lea. Factorul ereditar, considerat ca una din premisele fundamentale ale educației, era cercetat cu multă insistență la începutul secolului nostru. Alexandru Ciura, pe baza datelor înaintate ale științei, considera, însă, că ereditatea nu este singurul factor care constituie baza educa-

[21] *„Școala și familia"*, an IV, nr. 1, p. 2.
[22] *Intuiția în învățămînt*, nr. 5, anul II, 1887.
[23] *„Școala poporală"*, anul I, 1893, nr. 1, p. 2.

ției. Concluzia la care ajunge el este următoarea : „Sînt trei factori care constituie baza educației : moștenirea, mediul social sau societatea în care crește cineva și educația sau creșterea propriu-zisă“ [24]. Societatea — remarca A. Ciura — exercită o influență covîrșitoare asupra copiilor.

Încercările de orientare practică a învățămîntului, care deveneau tot mai dese în Transilvania la sfîrșitul secolului al XIX-lea, constituie tema unor articole publicate și de „Foaia scolastică“. În special se punea accent pe înarmarea elevilor cu cunoștințe agricole temeinice. Se pornea de la premisa că misiunea principală a școlii poporale este să pregătească temeinic pe viitorii plugari, cărora, pe lîngă cunoștințe generale, să li se predea și noțiuni din domeniul industriei, agriculturii și economiei. Revista milita pentru introducerea agriculturii și a lucrului manual ca obiecte obligatorii de studiu în școala poporală. În paginile revistei au fost publicate articole și note în care se milita pentru intensificarea activității de culturalizare a maselor populare. Alături de mijloacele cunoscute de ridicare a nivelului cultural al maselor, revista populariza și forme noi : corurile sătești, reuniunile de citire și de tineri etc.

În paginile revistei „Foaia scolastică“ s-au făcut resimțite curentele noi promovate în pedagogie : direcția experimentală, școala muncii și metodul fonomimic. Pornind de la premisele pedagogice formulate de direcția experimentală, revista a criticat intelectualismul exagerat și formalismul școlii herbartiene. În paginile revistei au fost publicate informații despre starea școlilor și despre mișcarea pedagogică din Romînia.

Cel de-al doilea periodic al Asociației învățătorilor din părțile Aradului a fost „Reuniunea învățătorilor“. Primul număr a apărut la 1 octombrie 1904. Ca organ al Reuniunii învățătorilor din părțile Aradului revista oglindea în mare măsură activitatea organizatorică, pedagogică și culturală desfășurată de învățători în adunările lor. Pe lîngă problemele pedagogice, revista acorda spațiu dezbaterii unor probleme legate direct de activitatea învățătorilor : desfășurarea examenelor, organizarea inspecției școlare, îmbunătățirea situației învățătorilor etc.

Tendințele de orientare științifică și practică se fac simțite și în paginile revistei „Reuniunii învățătorilor“. Aceste tendințe porneau de la învățători înaintați. Datorită legăturii lor cu masele populare, învățătorii sesizaseră unele aspecte negative ale orientării religioase a învățămîntului, și anume : superstițiile și neștiința de carte făceau loc unor practici dăunătoare în lumea satelor ; orientarea educativă a învățămîntului în școala poporală nu fusese sănătoasă și din această cauză nivelul cultural scăzut al maselor populare făcea loc superstițiilor și credințelor deșarte. Ei considerau că învățătorilor le revine menirea de a lupta pentru a da tineretului în școala poporală o educație mai sănătoasă și că acest lucru se putea realiza și prin accentuarea studiului științelor naturii.

Învățătorii din părțile Aradului, reuniți în conferințele lor, criticau conservatorismul și rutina școlii poporale. Ei considerau că erau necesare schimbări în structura planului de învățămînt, în sistemul de inspecție și în organizarea școlilor poporale, că problema reformei învățămîntului putea fi

[24] Al. Ciura : *Atavismul*, nr. 14, anul VI, 1904, p. 226.

dezbătută într-un congres al învățătorilor ce s-ar fi putut ține la Sibiu. Ion Roman militează pentru organizarea acestui congres în anul 1906, pentru a fi dezbătute acolo chestiunile arzătoare ale învățămîntului poporal. Se considera de către unii învățători că deficiențele tipice ale școlii poporale — caracterul abstract al predării, oboseala elevilor și starea materială rea a învățătorilor — ar dispărea, dacă învățămîntul ar dobîndi o orientare practică. Iosif Stanca făcea remarca justă că, prin orientarea practică a învățămîntului, poporul s-ar entuziasma pentru școală, „deoarece ar vedea că învață cu adevărat pentru viață".

Reuniunea învățătorilor din dieceza Caransebeșului a editat, ca organ al său de presă, revista „Educatorul". Primul număr al revistei a apărut în iunie 1909. Urmărind să facă din revistă un mijloc de înaintare culturală a învățătorilor și de progres al școlii, comitetul redacțional se adresa astfel membrilor reuniunii : „Invităm acum pe toți tovarășii noștri cei buni să se grupeze cu dragoste de frate sub acest mic stindard cultural" [25]. „Educatorul" oglindea în paginile sale preocupările metodice ale învățătorilor și publica lucrări prezentate de ei la adunările generale ale reuniunii. Temele care solicitau atenția învățătorilor erau : relațiile dintre școală și familie, pregătirea copiilor pentru școală, personalitatea învățătorului, predarea lucrului de mînă în școlile sătești, organizarea examenelor și metodica predării obiectelor din planul de învățămînt al școlii poporale.

Învățătorii au militat atît în adunările generale ale reuniunilor, cît și în organele lor de presă pentru înlocuirea sistemului de îndrumare și control al școlilor din Transilvania. Sistemul de îndrumare și control al școlii poporale, organizat pe baza Statutului organic — sancționat în 28 mai 1869 — a trezit numeroase proteste din partea învățătorilor, care militau pentru organizarea unei inspecții școlare efectuată de învățători. În 1870, E. Andreescu și Ion Tuducescu au semnat — împreună cu alți 15 învățători — un memoriu către congresul național bisericesc de la Sibiu în care ei propuneau ca școlile poporale să fie inspectate de inspectori recrutați dintre învățători. E. Andreescu și I. Tuducescu arătau în apelul lor că este necesar ca școlile să fie îndrumate de cadrele didactice, căci „orice instituție sau corporație își are organele sale proprii, din sînul său, numai școlile și învățătorii noștri stau sub tutoratul altora. Administrația școlii trebuie să fie excluziv condusă de preîngrijirea dascălilor" [26].

În presa pedagogică din Transilvania s-a difuzat cu perseverență ideea laicizării sistemului de inspecție școlară. Iuliu Vuia, președintele „Reuniunii învățătorilor din stînga Mureșului", propunea într-un articol publicat în „Foaia pedagogică" [27] îmbunătățirea sistemului de îndrumare a învățătorilor, prin numirea unor inspectori recrutați dintre învățătorii cunoscuți și apreciați prin temeinica lor pregătire profesională. La adunarea generală a învățătorilor, ținută la Sibiu în 1906, problema inspecției școlare a fost viu dezbătută. Organele de presă ale reuniunilor au difuzat în rîndul învățăto-

[25] Gh. Jianu: *Cărare nouă*, „*Educatorul*", nr. 1, anul I, 1909, p. 1.
[26] G. Joandrea: *Primii șase ani din trecutul Reuniunii învățătorești*, 1869—1874, Caransebeș, 1910, p. 29.
[27] Vezi nr. II, an. III, 1899.

rilor ideea înlocuirii sistemului de îndrumare și control școlar. Învățătorul Ion Mango propunea, în „Foaia scolastică", înlocuirea sistemului de control cu altul mai eficace, efectuat de învățători [28]. În „Reuniunea învățătorilor" s-a difuzat ideea recrutării inspectorului școlar dintre învățătorii care au dobîndit autoritate morală în fața colegilor lor [29].

★

Asociațiile învățătorești din Transilvania a luat ființă în cadrul luptei maselor populare romînești pentru eliberarea lor socială și națională. Învățătorii întruniți în reuniuni au militat pentru ridicarea nivelului cultural al populației de naționalitate romînă, în primul rînd prin intermediul școlii.

În statutele reuniunilor mai era prevăzută — printre alte obiective de luptă — și problema perfecționării metodice a învățătorilor. Autoritățile școlare din Transilvania au introdus acest obiectiv al reuniunilor și în legislația școlară a epocii. Astfel, în 1890, senatul din Arad preciza că scopurile reuniunilor sînt următoarele:

a) „a spori și a răspîndi între învățători cunoștințele necesare pentru înaintarea educației și a instrucției, precum și introducerea ameliorațiunilor reclamate de metodică" [30];

b) ținerea de conferințe și disertații instructive pentru dezvoltarea vieții școlare relativ la ordine, curățenie, disciplină, îmbunătățirea manualelor școlare, organizarea lecțiilor, orientarea practică a învățămîntului etc.

Prin activitatea lor desfășurată în adunări și prin tematica organelor de presă pe care le aveau, reuniunile învățătorilor din Transilvania au contribuit la difuzarea în rîndurile învățătorilor a metodelor de predare pe care pedagogia modernă le promova. Au solicitat atenția învățătorilor problemele orientării practice a învățămîntului, metodica învățămîntului intuitiv, folosirea recompenselor și a pedepselor în școală, organizarea inspecției școlare și ridicarea nivelului maselor populare. În perioada în care au funcționat, deși cu anumite limite în ce privește înțelegerea situației concrete social-istorice și mai ales căile schimbării ei, reuniunile învățătorești au avut o contribuție pozitivă la dezbaterea problemelor de metodică a limbii romîne și a altor obiecte de învățămînt, urmărind să dezvolte în conștiința copiilor dragostea și interesul pentru studiul limbii materne, pentru disciplinele realiste, pentru însușirea științei și culturii.

Lupta acestor reuniuni a avut un caracter limitat, întrucît a preconizat eliberarea socială și națională a maselor populare numai prin culturalizare, fără să vizeze racilele fundamentale ale orînduirii capitaliste.

Caracterul acestor reuniuni era totuși progresist, prin faptul că ele militau pentru unitatea învățămîntului romînesc, pentru educarea și culturalizarea maselor populare romînești.

---

[28] I. Mango: *La începutul anului școlastec*, în nr. 25, an VIII, 1906, p. 225.
[29] *„Revizoratul școlar"*, nr. 10, VIII, 1911, p. 302.
[30] *Manuducere la afacerile învățămîntului poporal*, Arad, 1890, p. 41.

АССОЦИАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ТРАНСИЛЬВАНИИ (XIX-ЫЙ ВЕК)

(Р е зю м е)

В первой части статьи автор описывает пути для повышения профессиональной подготовки учителей в Трансильвании XIX-ого века. Это были: „методические курсы". конференции и объединения учителей. Среди них, значительный вклад в усовершенствование учительских кадров в период 1867—1913 гг. внесли объединения учителей.

Первые учительские объединения (ассоциации) появились в Трансильвании в 1867 г. По примеру „Ассоциации учителей Баната" (1867), возникли и другие объединения в Карансебеше, Липове, Араде, Нэсэуде, Блаже, Сибиу, Герле, Лугоже, Хацеге. Объединения усовершенствовали подготовку своих членов разными практическими мероприятиями: практическими уроками, сообщениями на педагогические темы, обменом опыта, печатанием газет и журналов, где отражалась культурная и педагогическая жизнь страны, и т.д.

Такими журналами были „Ум и сердце" Арад 1877; „Школа и семья" Брашов 1866; „Народная школа" Герла 1893; „Школьный листок" Блаж 1899; „Объединение учителей" Арад 1904; „Воспитатель" Оравица 1909.

Автор проводит анализ этих журналов, подчеркивая борьбу, которую они вели против консерваторизма и догматизма феодальной школы.

Указывая на то, что их тематика была очень разнообразной, автор ориводит примеры тем, широко обсужденных на страницах выше названных журналов: практическая направленность образования, применение наглядности на уроках, связь школы с семьей, повышение культурного уровня народных масс, проведение экзаменов, школьное инспектирование, преподавание румынского языка в народной школе.

Благодаря богатым и разнообразным формам работы, учительские ассоциации явились передовым фактором в повышении профессиональной подготовки учителей того времени.

LES ASSOCIATIONS D'INSTITUTEURS EN TRANSYLVANIE, AU XIX-e SIECLE

(Résumé)

L'auteur analyse les moyens utilisés en Transylvanie., dans la seconde moitié du XIX-e siècle, pour le perfectionnement professionnel des enseignants. Les formes de perfectionnement professionnel des cadres didactiques étaient: „les cours méthodiques",. les conférences et les réuniuns des maitres d'école. Ces dernières formes — les réunions — ont apporté une contribution considérable au perfectionnement méthodique des instituteurs., pendant la période 1867—1914.

Les premières associations d'instituteurs de Transylvanie se sont constituées en 1867. A l'exemple de „l'Association des instituteurs de Banat", fondée en 1867, on en a constitué d'autres à Caransebeș, Lipova, Arad, Năsăud, Blaj, Sibiu, Gherla, Lugoj, Hațeg. Les réunions des maitres d'écoles ont poursuivi le perfectionnement de leurs membres par différentes formes d'activité: leçons pratiques, communications culturelles et pédagogiques, échanges d'expériences et publication d'organes de presse, dans les pages desquels on discutait des problèmes culturels et méthodiques à l'ordre du jour.

Parmi ces organes,. citons: „Minte și inimă" (Esprit et coeur), Arad, 1877; „Școala și familia" (l'Ecole et la famille), Brașov 1886; „Școala poporală" (l'Ecole populaire), Gherla 1893; „Foaia scolastică" (La Revue scolaire), Blaj, 1899; „Reuniunea învățătorilorê (La Réunion des instituteurs),. Arad, 1904; „Educatorul" (l'Educateur), Oravița 1909.

L'auteur analyse le contenu de ces revues, en faisant ressortir la lutte que l'on y menait contre le conservatorisme et le dogmatisme qui régnaient dans l'école féodale.

Les problèmes pédagogiques qui préoccupaient les enseignants, à l'époque, étaient assez variés : l'orientation pratique de l'enseignement, l'utilisation de l'intuition dans le cadre des leçons., la collaboration entre l'école et la famille, la culturalisation des masses populaires, les examens, l'organisation de l'inspection scolaire, l'enseignement du roumain dans l'école populaire etc.

Par leur activité., les associations d'instituteurs de Transylvanie ont été un facteur de progrès dans le domaine de l'enseignement et du perfectionnement méthodique des cadres didactiques.

19TH CENTURY SCHOOL-MASTERS' ASSOCIATIONS IN TRANSYLVANIA

(Abstract)

The author analyses the means used in 19th c. Transylvania for the higher training of the teaching staff, such as lectures on methodology, and the school-masters' associations, of which the latter made a great contribution to the school-masters' training in teaching methods in the period 1867—1914.

The first school-masters' associations in Transylvania were set up in 1867, to be followed by similar organizations at Caransebeș, Lipova, Arad, Năsăud, Blaj, Sibiu, Gherla, Lugoj, Hațeg on the model of the "Banat School-masters' Association" founded also in 1867. These organizations were concerned with the training of their members through practical lessons, the reading of papers on cultural and educational themes, changes of experience at plenary meetings and the publication of some papers discussing topical cultural and methodological questions, such as "Mind and Soul" (Arad, 1877), "School and Family" (Brașov, 1886), "The People's School" (Blaj 1899), "The School-masters' Associations" (Arad, 1904), and "The Educationalist" (Oravița, 1909). In their pages, the above publications inveighed against the conservatism and dogmatism of the mediaeval school,. declaring for a practical trend of education,. the use of intuition in class, the co-operation of school and family, the culturalization of the broad people's masses, the unfolding of exams, the organization of school inspections and the teaching of the vernacular in the people's school. Through their activity, the school-masters' associations in Transylvania were a factor of progress in the field of education and of the school-masters' training in teaching methods.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

ASPECTE DIN INSUŞIREA VOCABULARULUI LA CLASA I A ŞCOLILOR DE SURZI, ÎN CONDIŢIILE PREDĂRII LIMBII PE BAZA PRINCIPIULUI COMUNICĂRII VERBALE

În condiţii normale, copilul îşi însuşeşte limba în procesul de comunicare nemijlocită, pe baza imitării vorbirii celor din jurul lui. Dar copilul surd, neauzind vorbirea celor din jur, fără un studiu special nu-şi poate însuşi vorbirea. Utilizarea de către elevii surzi a comunicării prin gesturi, ca principal mijloc de comunicare, nu le asigură practica absolut necesară a vorbirii şi le săraceşte mijloacele de exprimare.

Comunicarea prin mimico-gesticulaţie se bazează pe imagini şi reprezentări, ea nu ajunge la gradul de abstractizare şi de generalizare pe care-l dă cuvîntul. Acest limbaj nu poate fi utilizat în relaţiile cu auzitorii. Nefiind capabili să-şi însuşească limba nemijlocit, în procesul de comunicare cu mediul social înconjurător, copilul surd trebuie s-o înveţe în condiţii special organizate, în cadrul procesului de învăţămînt. Eficienţa acestui proces depinde, în mare măsură, de modul în care, în sistemul predării, se respectă principiul comunicării verbale. A învăţa limba conform acestui principiu, înseamnă a-ţi însuşi fiecare cuvînt, fiecare formă gramaticală în *funcţie de necesităţile* de comunicare.

Aceasta impune ca pentru copiii surzi să *se creeze situaţii în care vorbirea să devină* o necesitate absolută, să se folosească toate situaţiile ivite, să se intensifice contactul cu colectivele de copii care aud, să se stimuleze comunicarea verbală cu toate persoanele cu care aceşti copii intră în relaţii directe, în clasă şi în afara clasei.

Ţinînd seama de sarcinile formării comunicării verbale la surzi, trebuie să asigurăm copiilor însuşirea limbajului verbal atît în forma orală, cît şi în forma scrisă. Vorbirea orală constituie pentru surzi o problemă foarte complexă; trebuie mult timp şi efort pentru ca un surd să perceapă vorbirea celor din jur pe calea descifrării mişcărilor buzelor. Însuşirea vorbirii după principiul fonetic este diametral opusă însuşirii vorbirii după principiul comunicării verbale. În cazul folosirii principiului fonetic, trec ani pînă cînd surzii îşi *însuşesc deprinderile* articulatorii necesare pentru a comunica cu cei din jur. Însuşirea formei scrise a limbajului cere, de asemenea, timp îndelungat; tehnica scrisului se însuşeşte destul de greu. Această formă rămîne dificilă în ce priveşte comunicarea directă.

În însuşirea limbajului verbal o contribuţie importantă aduce utilizarea formei dactile a vorbirii, adică a exprimării cu ajutorul degetelor, care nu trebuie confundată cu vorbirea mimică, deoarece apelează la imagini şi reprezentări fără nici o legătură cu limbajul verbal. Superioritatea auxiliarului dactil constă în aceea că, în calitatea sa de mijloc de comunicare şi învăţare a limbii, utilizează mijloace verbale. Forma vorbirii dactile este incomparabil mai accesibilă copiilor surzi în raport cu forma orală sau scrisă. Activitatea practică cu elevii a demonstrat că *pentru însuşirea vorbirii dactile este* necesară o foarte scurtă perioadă de timp (circa 2 săptămîni). Însuşirea vorbirii cu ajutorul degetelor, ca formă iniţială, gră-

beşte procesul de însuşire a limbii şi ajută acţiunea de însuşire a vorbirii orale şi scrise. Surzii care stăpînesc perfect dactilemele, ca formă iniţială de exprimare, nu întîmpină greutăţi în analiza şi sinteza sunetelor componente ale cuvîntului. La învăţarea scrierii trebuie să se sesizeze raportul dintre semnele dactile şi litere. În perioada iniţială nu se poate obţine o concordanţă deplină între cele 3 forme ale vorbirii: orală, scrisă şi dactilă, deoarece posibilitatea receptării mai rapide a dactilemelor face ca ele să fie însuşite într-o perioadă mai scurtă de timp, aceasta favorizînd însuşirea comunicării verbale; în acelaşi timp însă are influenţă relativ negativă asupra însuşirii laturei fonetice. Totuşi dactilemele asigură baza de plecare pentru însuşirea limbajului oral şi scris, deoarece nu se pleacă de pe un teren gol, faţă de vechiul sistem, în care materialul verbal era legat direct de predarea fiecărui sunet. Dactilemele uşurează învăţarea cuvintelor şi permit trecerea lor prin diferite forme morfologice şi diferite structuri gramaticale. Ele ajută atît la citirea de pe faţă, cît şi la citirea literelor de tipar, atunci cînd se trece la abecedar (semnele dactile şi literele sînt prezentate alături pe cartonaş, creîndu-se asociaţia).

Explicarea sensului cuvintelor fără utilizarea activă a acestora ca instrument de comunicare este puţin eficientă; considerăm că este mai potrivit să formăm elevilor noţiunile treptat, pe baza folosirii lor în limbajul de comunicare, decît să le dăm noţiuni pe care apoi să-i învăţăm să le aplice. În felul acesta mergem de la început pe drumul formării unui limbaj activ, spre deosebire de metoda veche, care ducea la formarea unui bagaj mai mult sau mai puţin bogat, dar totuşi pasiv.

În lucrarea de faţă voi prezenta aspecte din munca la clasă*, ţinînd seama că în tot timpul anului şcolar am avut ca scop să predăm copiilor limba ca mijloc activ de comunicare, indispensabil pentru satisfacerea unor necesităţi imediate. Lecţiile nu au avut un caracter rigid şi am căutat să creem o atmosferă cît mai caldă şi mai apropiată de vîrsta elevilor; deci nu a fost o trecere bruscă de la activitatea din grădiniţă la activitatea impusă de lecţii.

Vocabularul predat a cuprins toate subdiviziunile limbii: dezvoltarea vorbirii, citirea, tehnica vorbirii, labiolectura**.

Astfel, în primele zile de şcoală m-a preocupat familiarizarea elevilor cu regimul şcolii. Deprinderea elevilor cu ordinea din şcoală s-a făcut pe baza imitării adulţilor sau a responsabililor de clasă, aceasta constituind principalul procedeu educativ în etapa iniţială. La început s-au folosit comenzi scurte: *sus, jos, dă-mi, du-te.* Pe parcurs, acestea s-au îmbogăţit. Exemplu: *staţi jos, ridicaţi-vă, veniţi la mine, sculaţi-vă, şedeţi.*

În tot acest timp am comunicat cu elevii prin vorbirea dactilă, *concomitent cu vorbirea articulată.* După un număr mare de comenzi repetate, elevii au reuşit să perceapă materialul şi fără ajutorul exprimării dactile, numai prin citirea facială.

Deci, orice material nou s-a predat oral şi dactil, apoi numai prin citire facială. Tot în primele săptămîni, cînd copiilor le era dor de familie, ca să-i atragem, le-am adus jucării variate. Întîi le-am comunicat denumirea jucăriilor, apoi le-am dat jucăriile, iar la restituire am pronunţat: *dă calul, pisica, păpuşa, toba, ursul, maimuţa* etc., ţinînd seama mai ales de unele cuvinte cunoscute de la grădiniţă. În altă lecţie am adus jucării noi, care i-au atras pe copii. Aceştia doreau să le aibă. Nu le-am dat însă jucăriile decît după ce au spus: *dă — mingea, maşina* etc. În acelaşi fel s-a procedat cu gustarea de la ora 10 cînd elevilor li s-a cerut să spună iniţial *dă,* apoi *dă-mi,* apoi *te rog dă-mi pîine cu unt, salam, gem* etc. Şi mai tîrziu, *vă rog daţi-mi pîinea* etc. Deci, adresarea către cel de la care doreau să obţină ceva s-a făcut în mod *gradat.*

În total, în cursul anului au fost obişnuiţi să răspundă la 130 cerinţe. Aceste cerinţe în prezent nu mai trebuie dactilate, în marea majoritate. Propoziţiile interogative cele mai mult uzitate s-au introdus din prima etapă a procesului de învăţămînt, deoarece în comunicarea verbală ele sînt absolut necesare: *Cine?, Ce este?, Ce este acea-*

* Clasa I B, Şcoala specială de surzi nr. 1, Bucureşti.

** La obiectul „limba romînă" s-a folosit următoarea repartiţie de ore pe trimestre: la dezvoltarea vorbirii: 13—7—7; la tehnica vorbirii: 6—6—6; la citit-scris: —5—5; la labiolectură 1—1—1. La sfîrşitul trimestrului I s-a trecut la abecedarul şcolii de masă. L-am considerat superior — din punct de vedere al vocabularului — celui pentru şcolile de surzi.

sta?, Ce face?, Cine a venit? La început, aceste întrebări nu atrag atenția elevilor și este nevoie de indicarea obiectelor sau persoanelor. Cu timpul, ei se deprind cu sensul acestor întrebări, fiind necesar ca ele să fie compuse pe stelaj cu ajutorul alfabetului dactil.

Tot în perioada inițială, copiii au început să se familiarizeze cu denumirea alimentelor. Aproape tot timpul anului atît profesorul, cît și educatorul au asistat la masa elevilor, profesorul la prînz, educatorul seara. Profesorul a dactilat și a pronunțat concomitent denumirea alimentului respectiv, iar elevul l-a cerut, de exemplu: *te rog dă-mi pîine, ceai, salam* etc. Am folosit chiar elevii pentru a se servi reciproc, astfel că cel care oferea aștepta să i se ceară. În general, am folosit un elev mai bun ca să poată sesiza eventualele greșeli. După ce i se cerea, el spunea: *poftim pîinea cu unt* și i se răspundea *mulțumesc.*

Procedeul de utilizare sistematică a cuvintelor în alcătuiri firești oferă și posibilitatea elucidării sensului acestora. Astfel, la început s-a spus: *spălați mîinile, fața, urechile,* sau *spală cana, cuțitul* etc., lărgindu-se și precizîndu-se treptat sensul noțiunii de *a spăla.*

Crearea de situații care să necesite folosirea *limbajului vorbit* dă posibilitate copiilor de a comunica, fără să se mai aștepte ca această necesitate să se producă de la sine, grăbind astfel procesul de învățare a limbii ca mijloc de comunicare. Voi da mai jos cîteva exemple din încercările mele în acest sens.

Prilejuirea de situații în care elevii simt necesitatea de a pune ei întrebări este foarte importantă. Se știe că este greu să-i înveți pe surzi să întrebe. Iată un exemplu: Profesorul vine în clasă cu diferite fructe puse într-o pungă. Elevii sînt curioși să afle ce este în pungă, dar nu știu să întrebe. Ei știu să denumească numai obiectele. La început întreabă profesorul: *Ce sînt acestea?* Copiii răspund: *pere.* Apoi scoate o nucă și întreabă din nou: *Ce este aceasta?* I se răspunde: *aceasta este o nucă.* Apoi, scoțînd alt fruct din pungă profesorul pune pe unul dintre elevi să întrebe: — *Acum întreabă tu. Ce este aceasta?* și afișează în același timp întrebarea pe stelaj. (Copilul este așezat la catedră în rolul micului profesor.) Procedeul introducerii micilor profesori a stimulat mult pe elevi, fiecare dorind să fie profesor la rîndul său. În una din lecțiile care avea ca scop folosirea întrebărilor: *Ce este aceasta?, Aceasta cum este?, Unde este?,* mai multor elevi li s-a cerut să scoată diverse jucării din dulap, de exemplu: *Marius dă-mi calul din dulap!* sau, *Ionel dă-mi păpușa din dulap* etc. În clipa în care un elev greșea în executarea comenzii, ceilalți interveneau și-l corectau sau îl apreciau cu calificativul „*bine*".

Menționez că încă din etapa inițială m-am preocupat să formez o puternică opinie a colectivului, care ia atitudine cu expresii ca: *a greșit!, rău!, este vinovat!, bine!, bravo!*

Apoi, micul profesor, chemat între timp la catedră, întreabă indicînd jucăria respectivă: *Ce este aceasta?* El apreciază calitatea răspunsului și adaugă: *stai jos!* În felul acesta el imită pe profesorul adevărat. Pentru a verifica folosirea prepozițiilor am intervenit în lecție, cerînd mai multor elevi să pună jucăriile în diferite locuri. Micul profesor următor întreba unde este jucăria respectivă, de exemplu: *unde este calul?* și i se răspunde: *Calul este după sobă, tractorul este sub dulap, maimuța este pe bancă.* Apoi au fost prezentate alte jucării cunoscute de elevi, fiecare avînd altă culoare. Al treilea mic profesor a întrebat cum este fiecare jucărie și dacă este la fel cu cealaltă. Elevii au raportat foarte bine jucăriile care aveau culoarea roșie și albastră la culorile unor obiecte din clasă, spunînd: *la fel.* Deși scopul era folosirea întrebărilor de mai sus, nu s-a pierdut din vedere folosirea situațiilor ivite pe parcurs, lucru de care s-a ținut seama în tot timpul anului. Astfel, după intrarea profesorului în clasă, dacă a intrat un tovarăș profesor care venea să asiste și nu a avut scaun, i s-a cerut unui elev să aducă un scaun, spunîndu-i-se: *caută un scaun.* Elevul a adus un scaun și a spus corect: *poftim scaunul.* La aceeași lecție, în timp ce elevul D. vorbea, a ieșit soarele din nori și o rază de soare l-a deranjat la ochi. În această situație ivită, copiii au învățat cuvîntul — *soarele.* O situație creată a fost vizitarea magazinului de autoservire, unde elevii au văzut numeroase produse alimentare pe care au învățat să le denumească, ca: *biscuiți, macaroane, brînză, gem, cafea, zahăr etc.* Elevilor li s-a indicat să ia un coș și au fost intercalați printre ceilalți cumpărători. Primul care a cumpărat a fost un elev mai mare (din clasa a VIII-a). Profesorul a întrebat:

Ce face Radu? Elevii au fost nedumeriți. Atunci profesorul a întrebat: *voi știți?* (un elev, N., a spus: *nu știu*). Profesorul le-a spus: *fiți atenți!, acum învățăm.* S-au dactilat și s-au rostit cuvintele noi: *Radu cumpără bomboane. El dă banii și ia bon.* Fiecare elev a fost lăsat să-și aleagă din raft ce vrea, punîndu-i-se însă întrebarea: *Ce vrei tu?*, la care răspundea: *Eu vreau biscuiți și ciocolată* etc. Apoi fiecare elev a fost cumpărător spunînd: *eu cumpăr bomboane, biscuiți* etc. *Poftim banii! — Vă rog dați-mi bon.* (În această lecție nu s-a pus accent pe valoarea reală a obiectelor, elevii nenumărînd încă banii.) Procedînd în felul acesta, fiecare elev a cumpărat cîte un articol din magazin. Menționez că la această lecție ne-am bucurat de tot concursul personalului din magazin. A doua zi elevii au compus pe stelaj cu ajutorul dactilemelor decupate sau desenate pe cartonașe o serie de cuvinte învățate la magazin.

La o altă lecție, la care s-a urmărit folosirea pronumelor interogative în legătură cu posesiunea obiectelor: *a cui? al cui?*, profesorul a cerut diferite obiecte aparținînd elevilor. Apoi a întrebat: *A cui este?* Nu se știa întrebarea *„a cui"*; atunci profesorul a dat cîteva obiecte intenționat greșit. Posesorul a arătat că este a lui, prin gest. Profesorul l-a învățat să spună *„al meu"*. De exemplu: *a cui este basca? basca este a mea.* Apoi a fost întrebat un alt elev despre aceeași bască pentru a-l învăța să spună: *basca este a lui Gabi* etc. Și așa s-a continuat atît cu întrebarea: *a cui?*, cît și cu formele pronumelor *al meu, al tău, al lui.*

Dar, în afară de multiplele situații create prin intuirea unor planșe școlare și prin excursii, am folosit, așa cum arătam mai sus, toate situațiile ivite pe parcurs. Substantivele proprii au fost învățate cu ocazia vizitelor făcute de diverși colegi sau de organe de control. Spre exemplu: în clasă a intrat o tovarășă, sau un tovarăș. Am întrebat: *cine a venit? A venit o tovarășă profesoară. Voi știți cum o cheamă?* Copiii răspund: *nu știm. Fiți atenți! Acum învățăm. Pe tovarășa profesoară o cheamă Virginia, Elena, Maria* etc. Imediat i-am întrebat pe copii: *cine știe cum o cheamă pe tovarășa profesoară?* Fiecare a dorit să răspundă la întrebare.

Alt exemplu: cazul dativ al substantivelor a fost folosit tot cu prilejul situațiilor ivite. Într-o zi, o mamă a adus un buchet de flori. Cu această ocazie s-a învățat cuvîntul — *buchet* și apoi: Mama mi-a oferit buchetul. S-a stabilit că: *mama dă buchetul tovarășei profesoare*, folosind întrebarea: *Cui dă mama buchetul?* La lecția de citire „În parc" s-a învățat propoziția: *Radu dă mîncare porumbeilor.* Apoi, pentru folosirea în vorbire a aceluiași caz, am dat comenzi de felul acesteia: *Dă buretele lui Marius.* Alte situații ivite: plecînd în excursie la pădurea Băncasa s-au învățat cuvintele: *troleibuz, șosea, coborîm, urcăm,* iar pe drum s-au consolidat cuvintele: *mașini, oameni mulți* etc. Cum în dreptul aeroportului trebuia să schimbăm mijlocul de transport, am coborît din troleibuz. Copiii, impresionați la vederea avioanelor, au început să fugă spre aeroport. Atunci s-a învățat cuvîntul *aeroport.* S-au spus propoziții ca: *Avionul face zgomot mare. Vin oameni mulți, ei urcă în avion. Avionul acesta este mai mare. Avionul pleacă, zboară* etc.

Cu această ocazie am făcut deosebirea dintre gară, de unde pleacă trenul și aeroport, de unde pleacă avioanele. Acestea au fost situații ivite pe parcurs, deoarece nu intrau în obiectivele excursiei propriu-zise.

Prin situațiile create cu ocazia excursiei la „Grădina zoologică" elevii au făcut deosebirea dintre proporțiile jucăriilor care reprezentau animale în miniatură și aspectul lor real.

Am subliniat că jucăriile sînt mici, iar animalele văzute de ei sînt mai mari. Ei au văzut că majoritatea acestor animale — leul, tigrul, pantera, lupul — sînt animale sălbatice, că ele sînt rele și sperioase. Am pronunțat cuvîntul *sălbatice*, făcînd totodată generalizarea noțiunii.

Subliniez că lecțiile-excursie permit într-o mai mare măsură însușirea de cuvinte noi. În timp ce elevii priveau maimuțele, le-a atras atenția în mod deosebit o maimuță care mîngîia pe un îngrijitor. Imediat am folosit situația ivită pentru a le da cuvîntul *mîngîie.* Consolidarea acestui cuvînt s-a făcut ulterior la o lecție de citire unde exista propoziția *„Radu mîngîie porumbelul"*. Noțiunile noi întîlnite nu sînt predate mecanic și ele se reiau pe parcurs, cînd sînt întîlnite în noi împrejurări. Atunci cînd situația nu se ivește, pentru a le consolida se creează situații cît mai natural posibile pentru folosirea lor. De exemplu, pentru consolidarea cunoștințelor predate în timpul excursiei la pădurea Băneasa și la parc, am pus pe tablă planșe cu diverse animale și flori în-

tîlnite în excursie. Micii profesori întrebau: *ce ați văzut voi în pădure?* sau *în parc?* Ca dovadă că sensul de animale sălbatice fusese bine înțeles, elevul B., cînd *micul profesor* i-a cerut să arate pe tablou, a luat linia și a început să-l bată pe tigru spunînd: *rău! mușcă!* Am intervenit atunci spunînd: *este deci un animal sălbatic. Mai arătați și alte animale sălbatice!*

Am pus apoi întrebarea: *dar cîinele ce fel de animal este?*, spre a se face deosebirea dintre animalele sălbatice și cele domestice. Axat pe tema animale domestice și sălbatice, am organizat jocul „Vînătorul". În acest joc un elev era vînătorul, iar ceilalți elevi erau împărțiți în două tabere, unii fiind în grupa animalelor sălbatice, alții în grupa animalelor domestice. Copiii veneau pe rînd, la o anumită distanță de vînător și-i spuneau dactilat și vorbit: *Eu sînt tigrul.* Vînătorul lua o pușcă, trăgea și spunea: *pac! pac! L-am împușcat.* Copiii întrebau: *Pentru ce? Pentru că este rău.* Alți copii dactilau și spuneau onomatopeia care imită strigătul animalului respectiv. Dacă era un animal domestic, vînătorul spunea: *Nu-l împușc.* Copiii întrebau: *Pentru ce? Pentru că este bun, folositor* (am verificat, în același timp, folosirea întrebării *pentru ce?*).

În ce privește utilizarea cît mai corectă a prepoziției, categorie gramaticală greu de însușit de către elevii surzi, m-am preocupat încă din prima lună a primului trimestru, folosind mai multe procedee. La început am indicat copiilor sensul prepozițiilor celor mai uzitate, ca: *în, sub, pe, după.* Iată un exemplu: luînd mai multe jucării cunoscute, le-am indicat: *pune pe bancă, în bancă,* sau *sub bancă.*

Elevii, cum este și firesc, făceau greșeli. Atunci am dactilat, rostit și executat acțiunea corespunzătoare. Apoi am cerut cîtorva elevi să execute și ei același lucru: *Nelu, pune basca pe bancă! Ion pune cana pe geam! Gabi pune abecedarul în bancă!*

Elevul care nu a greșit a fost stimulat prin laude — atît de profesor și de către colegi — cît și prin nota din catalog. La altă lecție am cerut unui elev, care era micul profesor, să pună aceste obiecte în diferite locuri. Apoi micul profesor i-a întrebat pe elevi *unde este mingea, tractorul?* etc. Copiii au răspuns după caz: *în dulap, sub masă, pe bancă, după ușă.*

Pentru generalizarea sensului fiecărei prepoziții, acestea au fost folosite în situații cît mai variate, în multe ocazii ivite sau create.

Pentru consolidarea atît a prepoziției, cît și a întrebărilor am organizat următorul joc: un elev este scos din clasă. În acest timp se ascunde un obiect. Profesorul rostește și dactilează: *Cine ascunde ursul?* Copiii răspund în cor: *eu.* Este ales, spre exemplu, elevul Marius: *Ce face Marius? Marius ascunde ursul. Unde? După sobă.* Apoi, cel chemat de afară trebuie să ghicească întrebînd: *Ce ați ascuns?* Copiii răspund: *Ursul. Unde este ursul?* Copiii răspund: *Nu știu.* Profesorul sau un elev intervine: *Caută-l.* Dacă-l găsește, spune bucuros: *L-am găsit. Unde? După sobă.* La care copiii aplaudă, spunînd: *bine, bravo!*

Altă variantă. Celui ieșit afară i se comunică ce s-a ascuns. Apoi el întreabă fără să mai caute: *este în dulap?, este pe bancă?, este pe geam?* etc.

Iată cîteva situații ivite în care s-au lămurit diferite confuzii. La lecția de citire despre păsări domestice, cînd s-a spus că rața face: *mac! mac!* copiii au alergat să arate macul — floarea — pe care o învățaseră cu multe lecții înainte. A fost un moment de surprindere pentru profesor. Pentru înțelegerea acestei onomatopee, un copil care a jucat rolul rățci, a început să cheme cu expresia: *mac! mac!* pe elevii care jucau rolul bobocilor. Astfel s-a lămurit confuzia făcută. Sau, la o lecție de citire, unde se urmărea scoaterea propozițiilor: *Ei au lopățele,* la verbul „au" unii elevi au indicat interjecția „au" pe care o învățaseră la începutul abecedarului, la pagina 13, unde se arată că albina a înțepat o fetiță, iar fetița a spus „Au! Au!". Pentru înlăturarea confuziei am dat cîtorva elevi cîte o lopățică și am spus întregei clase: *ei au lopățele.* Apoi am făcut deosebirea dintre planșele de la pag. 13 și 27 — între verbul „au" și interjecția „Au!".

Un bun procedeu pentru înțelegerea acțiunilor a fost dramatizarea, folosită în special la lecțiile de dezvoltarea vorbirii pregătitoare lecțiilor de citire.

Voi cita numai cîteva exemple de folosire a acestui procedeu. La lecția: „La masă", fiecare copil a primit numele celui din text și a executat acțiunea corespunzătoare textului. Lecția „La horă", lecție cu un conținut mai abstract, s-a înțeles foarte bine folosind acest procedeu. Astfel,

un elev a fost Horia care stătea și privea hora. Alți elevi au format hora, iar alții au fost muzicanții. Pentru a da pluralul cuvîntului *horă* s-au făcut două hore. S-a scos cuvîntul mai abstract *sărbătoare* care a fost asociat cu *duminica*, cînd elevii nu învață, ci se joacă.

Consolidarea cuvîntului *sărbătoare* s-a mai făcut și în ziua de 1 Mai, cînd am fost de serviciu pe școală și am privit cu elevii la televizor. Cu această ocazie, s-a spus că este sărbătoare și s-au învățat cuvinte ca: *defilează, 1 Mai, sărbătoare* și s-a strigat: *Trăiască 1 Mai!*

Lecția „Bunicul", pentru a prilejui înțelegerea dialogului dintre băiat și bunic, s-a desfășurat, de asemenea, pe roluri.

Tot cu această ocazie s-a făcut deosebirea dintre adjectivele: *bătrîn* și *tînăr*, arătîndu-li-se elevilor un om bătrîn și unul tînăr.

Pentru a stimula vorbirea elevilor i-am pus în situația de a comunica și cu alte persoane decît cu profesorul și cu educatorul clasei. În acest sens, am colaborat îndeaproape cu personalul de serviciu, de la cabinetul medical, de la lenjerie și bucătărie. Cîteva exemple: elevul de serviciu face dimineața controlul ținutei elevilor. El constată că Florin are nasturele rupt și este murdar pe mîini. Elevul respectiv este criticat, trimis să se spele și, cu ajutorul profesorului, el învață cum să se adreseze în sala de lenjerie. Exemplu: *bate la ușă, dă bună ziua, apoi spune: vă rog coaseți nasturele.* La început acest lucru s-a făcut sub controlul profesorului. Elevii au învățat să adreseze acestor servicii următoarele cerințe: *vă rog spălați șorțul, funda, gulerul* etc. sau — *vă rog dați-mi o farfurie, cană, capac.*

S-a stabilit în parte și contactul cu copiii auzitori.

Manifestările unor elevi le-am urmărit și în afara colectivului de copii surzi, luîndu-i pe rînd la domiciliul meu și oferindu-le ocazia să se joace cu fetițele unor vecini sau urmărind cum se înțeleg ei cu membrii familiei mele la masă, la spălat, la culcat; membrii familiei le-au dat diferite comenzi pe care ei trebuiau să le execute. Elevii care au folosit mijloacele de exprimare verbală au fost stimulați prin laude și alte mici recompense, antrenată fiind întotdeauna opinia pozitivă a colectivului, iar cei care mai foloseau limbajul mimico-gesticular au fost criticați.

Creîndu-se această opinie puternică împotriva semnelor, elevii, dimineața, cînd veneau la școală raportau cine a vorbit prin semne și chiar responsabilul și educatorul erau aduși în discuție cu expresii ca: *Radu și Mișu vorbesc prin semne.*

Tot vocabularul predat a fost folosit numai în context (în propoziții și fraze); nu s-a învățat prin repetarea mecanică a aceluiași cuvînt. Aceasta ar fi dus la plictiseală. Pentru realizarea scopului propus, de a întrebuința limba ca mijloc de comunicare toți părinții elevilor au învățat de la începutul anului alfabetul dactil.

Folosind limba ca mijloc de comunicare, prin procedeele enumerate mai sus, am reușit să dăm 1 050 cuvinte din punct de vedere semantic cu 1 558 forme morfologice, totalizînd 2 608 posibilități de exprimare.

Redăm mai jos tabelul numeric al vocabularului predat pe categorii gramaticale și flexiuni, de la 15 septembrie pînă la 15 mai — anul școlar 1962/1963. — (vezi tabelul de la pag. 95).

Din schema prezentată se constată că SUBSTANTIVELE ocupă primul loc între categoriile gramaticale folosite în vorbire și anume: s-au predat 651 substantive cu 679 forme morfologice, totalizînd 1 330 posibilități de întrebuințare. Majoritatea substantivelor predate fac parte din fondul principal de cuvinte al limbii române, deoarece s-a folosit vocabularul cu cea mai mare circulație. Unele substantive au mai multe forme morfologice decît altele. Explicația constă în următorul fapt: substantivele care au fost întîlnite mai des în vorbirea uzuală, deci cu o frecvență mai mare, cum este și firesc, vor avea mai multe forme morfologice. Astfel, substantivele care au denumit noțiuni referitoare la îmbrăcăminte, la părți ale corpului, la clasă, la rechizite și alimente apar cu cele mai multe forme. Substantive ca: *ciorap, guler, cămașă, nasture, batistă, alfabetar, caiet, mînă, picior, mănuși, pantofi, prosop, săpun* etc. vor figura la singular și plural, articulate hotărît și nehotărît. Menționez că de la început majoritatea substantivelor s-au dat în formă articulată (cu articol hotărît), mai ales la cazurile nominativ și acuzativ. De exemplu, substantivul guler a fost învățat în următoarele forme: *guler, gulerul, pe guler, gulere, un guler,* în expresii ca: *pune gulerul la gît, dă-mi gulerele, pe guler este o pată, un guler este curat, vă rog călcați-i gulerul* etc.

Părți de vorbire folosite

Nr. crt.		Din punct de vedere semantic	Forme morfologice	Total
	1	2	3	4
1	*Substantive*	651	679	1 330
	dintre care:			
	a) proprii	102	60	162
	b) comune	549	619	1 168
	din care:			
	— Îmbrăcăminte	33	70	103
	— Părți ale corpului	21	49	70
	— Clasă și rechizite	45	85	130
	— Dormitorul	15	39	54
	— Bucătărie și veselă	23	46	69
	— Alimente	81	59	140
	— Plante: copaci, flori	25	43	68
	— Păsări	24	35	59
	— Insecte	5	9	14
	— Animale	28	31	59
	— Fenomene ale naturii	17	11	28
	— Noțiuni de timp	16	3	19
	— Sărbători	5	—	5
	— Familie și rude	7	20	27
	— Școala	19	14	33
	— Jucării	36	46	82
	— Orașul	20	10	30
	— Substantive compuse	13	—	13
	— Alte substantive	116	49	165
2	*Articole*	11	—	11
	dintre care:			
	— hotărîte	5	—	5
	— nehotărîte	2	—	2
	— genitivale	4	—	4
3	*Adjective*	70	165	235
	dintre care s-a precizat în legătură cu numărul, genul, gradul			
	— singular	70	—	70
	— plural	—	36	36
	— masculin	—	70	70
	— feminin	—	20	20
	— comparativ	—	12	12
	— superlativ absolut	—	25	25
4	*Pronume*	34	41	75
	dintre care:			
	— personale	8	28	36
	— posesive	4	12	16

	1	2	3	4
	— reflexive	6	—	6
	— demonstrative	4	4	8
	— interogative și adjective interogative	7	5	12
	— nehotărîte	3	3	6
	— negative	2	—	2
5	*Numerale*	34	10	44
	dintre care:			
	— cardinale	24	—	24
	— ordinale	10	10	20
6	*Verbe*	160	636	796
	dintre care:			
	— forma activă	136	541	677
	— forma reflexivă	19	90	109
	— forma pasivă	5	5	10
7	*Adverbe*	37	27	64
	dintre care:			
	— de timp	12	6	18
	— de loc	11	9	20
	— de mod	14	12	26
8	*Prepoziții*	10	—	10
9	*Conjuncții*	6	—	6
10	*Interjecții*	21	—	21
	dintre care:			
	— interjecții	9	—	9
	— onomatopee	12	—	12
	Întrebări	—	38	38
	Expresii uzuale	—	18	18
	Comenzi (cerințe)	—	130	130

Substantivul *mama* a fost întrebuințat la toate cazurile la numărul singular, pentru că în comunicarea curentă el nu apare, de regulă, la plural. Iată cum am dat cazul dativ al acestui substantiv: o mamă a venit la școală; eu le-am spus copiilor: *spuneți mamei bună ziua!* Apoi am cerut copilului a cărui mamă a venit să-i de-a mîna spunînd: *bună ziua!* și i-am întrebat pe copii: *Ce face Gabi? Gabi spune bună ziua. Cui spune bună ziua? mamei.*

Substantivele *tovarăș, tovarășă*, folosite zilnic în vorbire, sînt cunoscute la toate cazurile și la toate formele articulate, la singular și la plural. Substantivele proprii care indică numele elevilor au fost, la rîndul lor, întrebuințate la toate cazurile.

Substantivul *bunicul* apare și la vocativ, pentru că a fost întîlnit în acest caz în abecedar la lecția: „Bunicul", în expresia: — *Bunicule!* car cu lemnele? La fel și substantivul propriu „Suru" din lecția cu același titlu (exemplu: *Surule! Surule!*).

Unele substantive s-au dat la singular și plural, altele numai la singular sau numai la plural. Iată un exemplu: cînd s-a vizitat parcul „Cișmigiu", pe lac erau mai mulți pelicani, motiv pentru care s-a dat singularul și pluralul acestui substantiv. În schimb — *lebăda* — s-a dat numai la singular, deoarece pe lac se plimba numai o singură lebădă. (Subliniez că formele morfologice au fost extrase din context, așa cum au fost folosite în lecție).

VERBUL este a doua categorie gramaticală cu cea mai mare frecvență în vorbire. S-au predat 160 verbe cu 636 forme morfologice, totalizînd 796 posibilități de întrebuințare.

Ținînd seama de formele inițiale ale mijloacelor de comunicare directă, m-am preocupat în primul rînd de vorbirea curentă, de conversație cu caracterul ei dinamic. Am considerat că funcția comunicării se manifestă mai clar atunci cînd omul îl stimulează prin viu grai pe altul, pentru îndeplinirea unor acțiuni; de aceea, în perioada inițială, am acordat o primă importanță modului imperativ, iar verbele la modul indicativ le-am început ceva mai tîrziu, pe măsură ce dezvoltarea comunicării verbale a devenit indisolubil legată de activitatea efectuată. În timpul anului au fost folosite în special modurile imperativ și indicativ și în mai mică măsură modul conjunctiv. Iată cîteva exemple: *Ce vrei să cumperi? Eu vreau să cumpăr bomboane. Pentru ce mergem la pădure? Noi mergem la pădure să vedem animalele* (acest mod a fost folosit mai mult de profesor în vorbire decît de elevi).

Toate modurile menționate au fost utilizate atît la forma afirmativă, cît și la cea negativă. La modul indicativ s-a dat timpul prezent și perfectul compus și mult mai puțin timpul viitor. De exemplu, viitorul a fost folosit în întrebările referitoare la timp: *Ce este azi?, Ce a fost ieri? Ce va fi mîine?* sau: *Unde vom merge noi după masă? După masă noi vom merge la plimbare.*

De la conjunctiv nu s-a folosit decît prezentul și numai la anumite persoane. Unele verbe, după împrejurări, s-au folosit la toate persoanele atît la singular, cît și la plural, altele numai la anumite persoane sau numai la unul din cele două numere. Verbul a fost folosit la toate cele trei diateze astfel: la diateza activă s-au folosit 136 de verbe cu 541 flexiuni, deci această diateză a înregistrat cele mai multe forme morfologice. Dintre verbele la diateza activă cele mai des uzitate la toate persoanele și timpurile prezent și trecut au fost verbele: *a veni, a pleca, a sta, a mînca, a vedea, a fugi, a prinde, a scrie, a citi, a tăia, a fi, a avea.* Altele s-au folosit în vorbire numai la singular, ca: *a rupe, a ascunde, a aprinde, a stinge, a suna* etc.

Iată alte exemple: verbul *a muri.* Copiii au prins un fluture; un copil l-a atins și fluturele nu s-a mai mișcat. S-a scos prepoziția: *Fluturele a murit.* Verbul s-a dat numai în această formă. Verbul *a zbura,* a apărut numai cu două forme la persoana a III-a singular — prezent și trecut — în propoziții ca: *Vrabia zboară* sau Avionul *a zburat.* Verbul *a mulge* a fost întîlnit numai în abecedar, în propoziția: *Mama mulge vaca,* urmînd ca el să fie consolidat pe viitor.

Verbul ajutător *a fi,* folosit aproape zilnic în vorbirea curentă, l-am exersat atît la indicativ, imperativ, cît și la conjunctiv. Exemplu: *Cum ești tu? Eu sînt mic. Unde este el? El este afară. Unde sîntem noi? Noi sîntem în clasă. Unde am fost ieri? Am fost la magazin. Ce va fi mîine? Mîine va fi marți. Ce vrei tu să fii? Eu vreau să fiu pionier.*

Verbele unipersonale: *a ploua, a fulgera, a tuna, a ninge,* s-au folosit la prezent și trecut numai în situațiile ivite. La diateza reflexivă s-au întrebuințat 19 verbe cu 90 de flexiuni. Și la această diateză verbele cele mai uzuale au fost însușite cu cele mai multe forme morfologice, ca: verbele *a se spăla, a se juca, a se îmbrăca. Verbul a se chema* la numărul singular este însușit de întreaga clasă, datorită deselor vizite primite la clasă. La întrebări ca: *Cum te cheamă?, Cum o cheamă?, Cum îl cheamă? Cum mă cheamă?* răspunsurile sînt date foarte corect. La diateza pasivă nu s-au întrebuințat decît 5 verbe în situații de felul următor: *Pămîntul este acoperit cu zăpadă. Casele sînt acoperite cu zăpadă. Oglinda a fost spartă.*

ADJECTIVELE. În timpul anului s-au folosit 70 de adjective, cea mai mare parte

la genul masculin și la numărul singular. Un număr de 36 adjective s-au folosit și la plural, iar 20 la genul feminin. Dintre gradele de comparație s-a utilizat pozitivul pentru toate, la o bună parte superlativul absolut și comparativul de superioritate.

La cele mai multe forme s-au dat adjective, ca: *frumos, frumoasă, frumoși, frumoase, mai frumoasă, foarte frumoasă; curat, curată, curați, curate, foarte curate, mai curate.* S-au predat majoritatea culorilor ca: *roșu, galben, albastru, verde, maron, mov* etc.

PRONUMELE. S-au utilizat 6 feluri de pronume, cu excepția pronumelui relativ. La *pronumele personal* s-au întrebuințat majoritatea cazurilor, la singular și la plural. Iată cîteva exemple: *Ce faci tu? Eu scriu. Dă-mi creta. El este bolnav. Pe el îl doare dintele. Marius m-a chemat. Cine ți-a dat bomboane? Mama mi-a dat bomboane. Unde ați fost voi? Noi am fost în oraș. Al cui este creionul? Este al lui. Nouă ne vin musafiri. Îți place? Voi veniți la mine. Ei sînt neatenți.*

Pronumele demonstrativ. La cazul nominativ atît pentru feminin, cît și pentru masculin singular și plural s-a lucrat cu acest pronume încă din etapa inițială și a fost însușit de toți elevii clasei în întrebări ca: *Ce este aceasta, aceasta?, Ce sînt aceștia, acestea?*. Nu s-au folosit celelalte cazuri ale pronumelui demonstrativ.

Pronumele posesiv, s-a folosit mai frecvent pentru un posesor și un obiect posedat, de exemplu: *Al cui este creionul? Creionul este al meu. A cui este basca? Basca este a mea* sau *a ta. Ale cui sînt jucăriile? Jucăriile sînt ale noastre.* Nu s-au folosit forme ca *al său, a sa.*

Pronumele reflexiv s-a utilizat la verbe de la diateza reflexivă în propoziții de felul următor: *Eu mă spăl. El se încaltă. Ei se joacă acasă.* S-a folosit numai pronumele în cazul acuzativ și mult mai rar pronumele în cazul dativ în forme ca: *îmi place, mi-e rău.*

Pronumele interogativ *cine* este întrebuințat de elevi la toate cazurile, lucrîndu-se cu ele încă din etapa inițială, el fiind absolut indispensabil în folosirea limbajului ca mijloc activ și permanent de comunicare.

Pronumele *care* nu este folosit încă de elevi pînă în prezent în vorbire.

Sînt bine însușite pronumele nehotărîte: *toți, altul, fiecare.* Exemplu: *Spune și tu altul* (se referă la alt exemplu).

Pronumele negativ *nimic* este cunoscut și însușit, dar nu este totdeauna just folosit de elevi. Profesorul întreabă: *A venit bunica?* Elevul răspunde: *nimic*, în loc de propoziția *nu a venit* sau de formă scurtă *nu.*

NUMERALUL cardinal a fost însușit pînă la 20. Numeralul ordinal s-a întrebuințat în diverse jocuri. *Cine este primul, al doilea?* sau în aprecierea răspunsurilor: *Este primul* sau *al doilea.* Mai bine însușite, din cele 10 numerale predate, sînt numai *primul, prima, al doilea, al treilea.* La celelalte, elevii răspund cu greutate, numai ajutați de profesor, și nu le folosesc în vorbirea independentă.

PREPOZIȚIILE. În sistemul de muncă adoptat a fost posibilă folosirea tuturor categoriilor gramaticale, inclusiv a prepoziției care a devenit o categorie gramaticală deplin accesibilă elevilor, fiind folosită atît în răspunsurile la întrebări, ca: *Unde este? Este în dulap, pe bancă* etc., cît și în mod independent. Au fost situații în care profesorul căuta un obiect personal, iar elevii au spus: *este în dulap* sau *Marius a uitat haina sub bancă.* Cîteva exemple despre felul în care s-a lucrat cu prepoziția au fost expuse în prima parte a articolului.

ADVERBE. S-au folosit circa 37 adverbe, dintre care 14 de mod, 12 de timp și 11 de loc, în exemple ca: *Afară este frig. Iulian este acolo. Tu ești aici. Acum plouă. Musafirii ne vin mereu. Du-te repede.* Această categorie gramaticală a fost bine însușită de elevi.

ARTICOLUL. Majoritatea substantivelor au fost date cu articolul hotărît, în proporție mai mare la singular decît la plural. Elevii folosesc în vorbire articolul hotărît. Dacă sînt întrebați despre denumirea unui obiect, ei îl denumesc cu articolul hotărît.

În proporție mai mică s-a folosit articolul nehotărît la singular, iar la plural nu s-a folosit de loc.

CONJUNCȚIA. Dintre conjuncții cele mai des folosite sînt conjuncțiile: *și, sau.*

INTERJECȚIA a fost însușită cu multă ușurință de elevi. Ei folosesc independent interjecții, ca: *au! vai! bravo!* etc., iar la învățarea onomatopeelor elevii au participat cu multă plăcere și interes, folosindu-se onomatopeele și în unele jocuri, cu bune rezultate.

Citez mai jos exemple cu diverse feluri de întrebări și răspunsuri folosite, pentru a arăta unele rezultate la care am ajuns cu elevii clasei I :

1. Ce este ?
   Cal, pisică, urs etc.
2. Ce sînt ?
   Sînt creioane, cărți etc.
3. Ce este acesta ?
   Acesta este trenul.
4. Ce sînt acestea ?
   Acestea sînt jucării.
5. Ce face băiatul ?
   Băiatul bea lapte.
6. Ce a făcut Florin ?
   Florin a băut apă.
7. Ce facem noi acum ?
   Noi acum mîncăm supă.
8. Unde este el ?
   El este la doctor.
9. Unde sînt jucăriile ?
   Jucăriile sînt în dulap.
10. Unde sîntem noi acum ?
    Noi sîntem în clasă.
11. Unde ați fost voi dimineața ?
    Dimineața noi am fost la doctor.
12. Ce este azi ?
    Azi este duminică.
13. Ce a fost ieri ?
    Ieri a fost sîmbătă.
14. Ce va fi mîine ?
    Mîine va fi luni.
15. Ce vrei tu ?
    Eu vreau păpușa.
16. Ce vrei tu să cumperi ?
    Eu vreau să cumpăr bomboane.
17. Cu ce mergem la Cluj ?
    Mergem cu trenul.
18. Cu ce te speli tu ?
    Eu mă spăl cu apă și săpun.
19. Cîte mere sînt pe masă ?
    Pe masă sînt 10 mere.
20. La cine este toba ?
    Toba este la Marius.
21. Ce are Nelu ?
    Nelu are cozonac.
22. Cîte zile are săptămîna ?
    Săptămîna are 7 zile.
23. Pentru ce a împușcat vînătorul tigrul ?
    Pentru că este rău.
24. Cum te cheamă pe tine ?
    Pe mine mă cheamă Cornel.
25. Cum o cheamă pe tovarășa ?
    Pe tovarășa o cheamă Elena.
26. Cine a venit în clasă ?
    În clasă a venit tovarășul director.
27. Cum îl cheamă pe tovarășul director ?
    Pe tovarășul director îl cheamă Petre.
28. În ce clasă ești tu ?
    Eu sînt în clasa I-B.
29. În ce clasă este el ?
    El este în clasa a II-a.
30. Ce lecție avem noi astăzi la citire ?
    Noi azi la citire avem lecția „La parc".
31. Cine este azi de serviciu ?
    Azi de serviciu este Milea.
32. Ce face elevul de serviciu ?
    Elevul de serviciu șterge tabla, udă florile și deschide fereastra.
33. Azi el a șters tabla și a udat florile ?
    Da, a șters tabla, dar nu a udat florile.
34. Cui dă mama buchetul ?
    Mama dă buchetul tovarășei profesoare.
35. Cînd a venit mama lui Nelu ?
    Mama lui Nelu a venit seara.
36. Unde am fost noi la plimbare primăvara aceasta ?
    Primăvara aceasta noi am fost la plimbare la parc, la Grădina zoologică și la aeroport.
37. Cu cine ați fost în oraș ?
    Noi am fost în oraș cu Mișu.

În total s-au folosit aproximativ 37 feluri de întrebări. În vorbirea elevilor s-au folosit încă de la început propoziții simple, dezvoltate și chiar unele fraze.

Prezint mai jos schema sintactică a cîtorva propoziții și fraze folosite :

El mănîncă

subiect exprimat prin pronume | predicat verbal exprimat prin verb la modul indicativ

Mama	dă	buchetul	tovarășei	profesoare
subiect exprimat prin substantiv	predicat verbal	complement direct	complement indirect în dativ	atribut substantival

Subiectul exprimat prin substantiv, predicatul prin verb la indicativ prezent, complementele și atributele prin substantive.

Azi	cerul	este acoperit	cu nori
complement de timp exprimat prin adverb de timp	subiect exprimat prin substantiv comun	predicat verbal, exprimat prin verbul *a acoperi* la diateza pasivă.	complement indirect în acuzativ, substantiv cu prepoziție

Fraze: *Elevul de serviciu șterge tabla, udă florile și deschide fereastra.*

Azi cerul este acoperit cu nori, plouă și bate vîntul.

(Trei propoziții în raport de coordonare).

Eu vreau să cumpăr bomboane.

(Două propoziții: una principală și una subordonată-completivă directă).

Expresii uzuale:

Bună dimineața. Bună ziua. Bună seara. Este cald. Este frig. Mi-e sete. Mi-e foame. Mi-e frig. Mi-e cald. Mi-e bine. Mi-e rău. Este noapte. Este ziuă. Mulțumesc. Poftim.

Pe baza vocabularului predat, folosind limba ca mijloc de comunicare, dăm mai jos procentajul de cuvinte însușite, cu aproximație, de elevi în cursul primului an.

Vocabularul însușit:	90%—95%	80%—90%	60%—70%	50%—60%	30%—50%	sub 30%
nr. elevilor	3	2	2	2	3	3

★

Din analiza rezultatelor obținute în munca de formare a vocabularului la elevii clasei I, se desprind cîteva concluzii:

1. Folosirea auxiliarului dactil permite un ritm rapid de formare a comunicării verbale, a vocabularului și structurii gramaticale. Folosind forma dactilă în comunicarea verbală, asigurăm elevilor surzi posibilitatea însușirii mult mai rapide a limbii ca mijloc de comunicare; folosirea vorbirii dactile face posibilă acumularea unui lexic mult mai bogat, fapt care nu este posibil în condițiile în care predarea materialului verbal în prima etapă de școlarizare urmărește în exclusivitate principiul fonetic. Vorbirea dactilă, fiind deplin accesibilă copiilor surzi, generează necesitatea de comunicare, care duce la activizarea susținută a proceselor de gîndire ale elevilor. Folosirea vorbirii dactile nu trebuie înțeleasă ca scop în sine, ci numai în accepțiunea de auxiliar în însușirea comunicării. Sistemul formării vorbirii după principiul comunicării verbale presupune activizarea susținută a vorbirii copilului surd în comunicarea vie, spontană, situativă. Folosirea vorbirii dactile nu-și are logica decît în măsura în care ajută și satisface relațiile de comunicare vie. În aceste condiții, sistemului de predare a limbii îi revine sarcina de a prelucra în mod organizat materialul verbal cu care copilul surd operează în comunicare.

2. S-au dat peste 1 000 de cuvinte în peste 2 500 forme morfologice, față de 200—300 cuvinte cît se puteau preda în clasa I în condițiile sistemului vechi de predare.

Aceste rezultate confirmă superioritatea predării limbii la elevii surzi pe baza principiului comunicării verbale, utilizînd în perioada inițială forma dactilă a limbajului verbal.

3. Valoarea elementului „nou" introdus în sistemul de predare nu constă numai în lărgirea considerabilă a vocabularului elevilor surzi, ci și în utilizarea lui în practica comunicării verbale în condiții naturale

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

de activitate și de joc, exprimată în folosirea propozițiilor și frazelor închegate și mai ales în interesul viu trezit copiilor pentru vorbirea orală. Copiii pun întrebări profesorilor, cer, atunci cînd doresc ceva, se adresează unul altuia și își exprimă curiozitatea de a cunoaște.

4. În condițiile predării limbii după principiul comunicării verbale, noțiunile nu au fost studiate izolat, ci însușite în context verbal, în comunicare directă. Acest fapt a contribuit foarte mult la dezvoltarea gîndirii noționale și a trezit interesul și curiozitatea copiilor pentru cunoașterea și pentru însușirea limbii.

Cu ajutorul dactilemelor s-a putut trece din primele zile la comunicarea verbală cu elevii. Folosirea unui limbaj bogat în relațiile cu elevii — în forme gramaticale corecte și cu toate flexiunile naturale ale limbii noastre — deprinde pe elevi mult mai repede cu înțelegerea vorbirii orale decît sistemul folosirii cuvintelor scoase din conjunctura lor naturală.

5. Creîndu-li-se premise pentru înțelegerea limbii vorbite, chiar dacă o bună parte din vocabularul însușit rămîne pasiv, se dezvoltă mult gîndirea și puterea de înțelegere a elevilor. Se pregătește, în felul acesta, un teren mai sigur pentru însușirea limbii ca obiect de studiu, precum și pentru însușirea celorlalte discipline — matematică, științele naturii, istorie, geografie etc.

Știm, de pildă, că după mulți ani de strădanie pentru însușirea gramaticii elevii surzi cunosc bine părțile de vorbire, alcătuiesc propoziții foarte bine după schemă, dar, în vorbire liberă, ocazională, ca și în scriere, fac mari greșeli. Elevii — instruiți în condițiile amintite — se exprimă mai corect din punct de vedere gramatical, folosesc formele flexionare ale cuvintelor, deși nu au învățat încă gramatica ca obiect de studiu.

6. Din observațiile directe s-a constatat că cu cît perioada de comunicare directă cu elevii — atît cu ajutorul dactilemelor, cît și fără ajutorul lor — premergătoare studiului limbii (al sunetelor și al abecedarului) este mai lungă, cu atît rezultatele sînt mai bune.

Am putea spune că aceasta este perioada în care se face acumularea cantitativă a tuturor elementelor de limbă necesare pentru a trece la saltul calitativ, cînd elevii capătă posibilitatea de a folosi curent limba vorbită în comunicare.

7. Din practica predării reiese că munca pentru formarea unei pronunții corecte trebuie începută încă din primele zile ale anului școlar; eșalonarea sunetelor, fixarea și corectarea lor necesită o restructurare impusă de ritmul rapid de însușire a vocabularului și de utilizare a lui.

8. Considerăm că pentru îmbunătățirea substanțială a sistemului de predare a limbii după principiul comunicării verbale este necesară urgentarea alcătuirii programei de limba romînă pentru școlile în care sînt instruiți și educați elevii cu deficiențe de auz. Această programă trebuie să asigure, între altele, o justă planificare a lecțiilor de „tehnica vorbirii", în așa fel încît calitatea vorbirii copiilor să nu rămînă în urma cantității vocabularului acumulat.

Formarea vorbirii copiilor surzi după principiul comunicării verbale cere cadrelor didactice o muncă mult mai vie, mai creatoare, mai pasionată, cît și cunoașterea problemelor esențiale din domeniul surdopedagogiei.

Continuînd experimentul cu încredere și cu pasiune și creînd condiții cît mai bune pentru desfășurarea lui, școala specială va face un pas înainte în ceea ce privește dezvoltarea vorbirii și gîndirii elevilor, a nivelului lor de cunoștințe. În felul acesta, pregătirea pentru viață, pentru producție a elevilor cu deficiențe de auz se va îmbunătăți substanțial.

Prof. AURORA PASTIA
Școala specială de surzi nr. 4
București

PREOCUPĂRI PRIVIND ORIENTAREA PROFESIONALĂ A ELEVILOR

Legarea şcolii de viaţă contribuie la orientarea profesională a tineretului, prin îmbinarea învăţăturii cu munca practică productivă. Aceasta prezintă cea mai bună cale de educare multilaterală a viitoarelor cadre necesare economiei şi culturii, de formare a omului societăţii socialiste.

La Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn s-a arătat că trebuie ca: „elevii şcolilor noastre, unind învăţătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică şi să se orienteze spre diferite profesiuni potrivit înclinaţiilor lor, asigurîndu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului şcolar" [1].

Sarcina legării şcolii de producţie, a educaţiei prin muncă, a devenit o problemă de mare importanţă. Construirea societăţii comuniste presupune nu numai o gigantică creştere a producţiei sociale, bazate pe o tehnică superioară, ci şi dezvoltarea multilaterală a omului, principala forţă de producţie a societăţii şi creatorul unei înalte culturi spirituale. În cursul făuririi bazei tehnico-materiale a comunismului, se formează un om de tip nou, care îmbină în mod armonios munca intelectuală cu munca fizică, un om multilateral dezvoltat.

Munca practică introdusă în şcoală nu are numai un caracter educativ, ci este organizată şi orînduită astfel, încît să pregătească efectiv elevi pentru activitatea profesională. Însuşindu-şi o profesiune, elevul va privi în mod încrezător viitorul.

Încă de pe acum, după o experienţă acumulată, se pot constata efectele favorabile ale muncii practice desfăşurate în şcoală şi în întreprinderi.

În prezent, se dă o atenţie deosebită diferitelor forme de activitate practică a elevilor. Complexitatea, varietatea şi intensitatea muncii se dezvoltă o dată cu vîrsta şi cu diferitele înclinări ale elevilor. Ca diriginţă la şcoala de 8 ani nr. 142 din Bucureşti, am urmărit ca fiecărui elev să-i fie încredinţată o anumită muncă, pentru buna organizare a vieţii de colectiv. În procesul îndeplinirii acestor sarcini au început să se manifeste aptitudinile şi intereselor elevilor. Fixarea mai precisă a intereselor cu aspect profesional şi consolidarea lor s-au definit prin munca desfăşurată în sălile de lucrări practice (de mecanică sau de tîmplărie) de la şcoală, la lucrul de mînă şi gospodărie sau pe terenul agricol şcolar, prin muncile de folos obştesc, precum şi în activitatea din cercurile de electrotehnică, de ştiinţe naturale, de matematică şi de fizică.

Antrenarea elevilor la o muncă cu variaţiuni numeroase de conţinut a avut e-

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: *Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn*, Editura politică, Bucureşti, 1960, p. 110.

fecte favorabile, care răspund cerințelor învățămîntului politehnic. Ea a contribuit la formarea deprinderilor de comportare în colectiv, la dezvoltarea disciplinei în muncă, a simțului de răspundere și de întrajutorare.

Pentru a determina o temeinică orientare profesională a elevilor, nu ne-am mărginit numai la organizarea formelor variate de activitate în cadrul școlii.

Stimularea interesului pentru diferitele activități profesionale este foarte mult înlesnită de contactul direct cu munca din producție, de vizite la întreprinderi și de convorbiri ale muncitorilor fruntași cu elevii. Împreună cu unii profesori de specialitate (*fizică, chimie, științe naturale*) și cu diriginții celorlalte clase a VII-a (A, B, C) am vizitat următoarele întreprinderi: Întreprinderea metalurgică „Dealul Spirei" (I.M.D.S.), Uzina „Electromagnetica", Uzina „Semănătoarea", Întreprinderea de articole optice (I.O.R.), Întreprinderea poligrafică nr. 4, Întreprinderea „Tricotajul roșu", Întreprinderea „Produse lemn", Gospodăria agricolă de stat Bragadiru, școli profesionale de croitorie și de gospodărie ș. a.

Am invitat să vorbească elevilor, în timpul orelor de dirigenție sau în adunări speciale, muncitori fruntași din industrie și din agricultură, directori de întreprinderi, scriitori, medici, absolventele unor școli profesionale, foste eleve ale școlii mai sus menționate. Expunerile acestora au fost urmate de interesante și utile convorbiri cu elevii.

Pentru ca elevii să-și poată forma o imagine clară asupra diferitelor profesiuni, am folosit unele diafilme cu aspecte ale muncii din fabrici și de pe ogoare, au fost vizionate filme documentare.

Pe lîngă munca desfășurată în sălile de lucrări practice sau pe terenul agricol, la orientarea profesională a elevilor a contribuit, îndeosebi, munca desfășurată de aceștia în întreprinderi. Cercetările au dovedit că îmbinarea muncii fizice cu munca intelectuală dezvoltă în cele mai bune condiții personalitatea umană.

I. M. Secenov a arătat că modificările fiziologice care au loc în organismul omului în timpul muncii reclamă o schimbare a ei. Trecerea de la o formă de muncă la alta face munca și mai plăcută și mai productivă. Așa cum se știe, un același fel de muncă obosește un anumit centru nervos. Trecerea la o altă formă de muncă dă putința centrului nervos obosit să se odihnească. Repausul are un efect mai activ și mai deplin, dacă în timpul odihnei unei grupe de mușchi nu se relaxează mușchii întregului corp, ci, dimpotrivă, ceilalți mușchi lucrează. I. M. Secenov a remarcat că mușchii care lucrează, încarcă cu energie celulele nervoase aflate în stare de repaus, iar P. P. Pavlov a demonstrat că o exercitare îndelungată într-o porțiune limitată a scoarței cerebrale (ceea ce se întîmplă cînd munca este unilaterală) duce la micșorarea mobilității funcționale a sistemului nervos.

S-a constatat pe această linie că formele variate de muncă practică și teoretică, introduse în școală, nu supraîncarcă munca elevilor, ci dimpotrivă o înviorează. Cultivarea intereselor și a aptitudinilor în tot cursul școlarității contribuie la o justă orientare profesională a absolvenților.

Se știe că aptitudinea nu este un dar de la natură. Omul nu este predestinat, așa cum se afirmă în psihologia burgheză, pentru o anumită activitate. Din multiplele predispoziții anatomo-fiziologice de la naștere, munca dezvoltă mai ales unele, în funcție de ramura de muncă în care se exercită omul.

Pentru formarea aptitudinilor și pentru dezvoltarea acestora este deci necesar ca elevii să fie antrenați la o muncă variată. În vederea depistării intereselor elevilor, a aptitudinilor lor pentru diferitele domenii de activitate și a unei orientări profesionale juste, am folosit unele metode de cercetare a personalității cum sînt: *aprecierea obiectivă, planul de observare pedagogică a ele-*

vului, chestionarul, precum și analiza lucrărilor efectuate de elevi, anchete pentru dezvăluirea intereselor față de literatură, față de tehnică, compoziții cu teme din viața profesională, conversații cu elevii și cu părinții.

I. *Metoda aprecierii obiective a personalității* [2]. Prin aceasta, clasificarea și aprecierea aptitudinii unui elev se face de către ceilalți colegi din aceeași clasă, pe baza diferitelor activități școlare și pe baza comportamentului său. Aprecierile se referă atît la rezultatele elevului obținute la diferite obiecte de învățămînt, la activitățile practice de atelier, cît și la însușirile de temperament și caracter, care au o importanță deosebită. Prin această metodă se cultivă spiritul de observație și de autocunoaștere, care înlesnește orientarea tinerilor spre profesiuni corespunzătoare aptitudinilor lor.

Metoda a fost aplicată trei ani consecutiv la clasele a VII-a (A, B, și C) de la Școala de 8 ani nr. 142, la un număr de 305 elevi.

Din rezultatele obținute a reieșit utilitatea folosirii acestei metode în determinarea aptitudinilor elevilor.

Constatările realizate cu ajutorul acestei metode ne-au ajutat și la caracterizările făcute cu ajutorul metodei observației pedagogice a elevului.

II. *Metoda observației.* Pe baza planului de observare pedagogică a elevilor [3], am folosit metoda observației pentru cunoașterea personalității lor sub toate aspectele, inclusiv a aptitudinilor. Manifestările elevilor în clasă, la joc, la munca practică (în sălile de lucrări practice și în producție), precum și în diferitele activități extrașcolare, le-am consemnat cu regularitate în caietul dirigintelui. Pentru completarea datelor, am obținut prețioase informații de la cadrele didactice, de la medicul școlii și de la părinții elevilor.

În vederea orientării profesionale, nu ne-am limitat doar la cercetarea unor însușiri ale personalității elevilor, cum sînt: interesele, aptitudinile și atitudinea lor față de diferite feluri de muncă intelectuală și fizică, ci am ținut seama de dezvoltarea generală fizică și psihică a fiecărui elev, de felul în care învață, de trăsăturile de caracter, de comportarea sa în colectiv etc.

III. Toate observațiile — obținute pe căile menționate mai sus — clasate sistematic, pentru a ne înlesni caracterizarea personalității elevilor, au fost completate și prin *metoda chestionarului.*

a) Chestionarul, aplicat la elevii claselor a VII-a de la Școala de 8 ani nr. 142 pe care l-am extins și la Școala de 8 ani nr. 128, cuprinde următoarele întrebări [4]:

1. Care din materiile predate în școală îți plac mai mult? De ce?

2. Ce te interesează mai mult, învățarea în clasă sau munca în sala de lucrări practice? De ce?

3. Cu ce ți-ar place să te ocupi mai mult? De ce?

4. Ce profesie ți-ar place și ai vrea să-ți alegi? De ce?

5. Ai dori ca timpul în sala de lucrări practice să fie mai lung sau mai scurt? De ce?

6. Ce obiecte ai dori să se realizeze în sala de lucrări practice?

7. Te obosește munca în sala de lucrări practice?

8. Ai avut greutăți în activitatea din sala de lucrări practice? Ce ai făcut pentru a le învinge?

9. Dintre diferitele săli de lucrări practice (de mecanică, electricitate, croitorie sau altele), unde ai vrea să lucrezi?

---

[2] Gh. Zapan: *Metoda aprecierii obiective a personalității,* Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1957.

[3] Institutul de științe pedagogice: *Îndrumător pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor.* (Întocmit de Filiala Cluj), E.S.D.P., 1957.

[4] Chestionarul a fost alcătuit de Institutul de psihologie și aplicat la Școala medie de cultură generală nr. 17 din București.

10. Ai putea să spui care din principiile, legile sau regulile învățate la fizică, chimie sau desen ți s-au părut mai interesante și mai legate de activitatea din sala de lucrări practice?

11. Ce profesie ai vrut să-ți alegi, înainte de a activa în sala de lucrări practice?

Din răspunsurile elevilor rezultă:

— majoritatea elevilor sînt atrași deopotrivă de munca teoretică și de munca practică;

— le place îndeosebi munca practică, cînd aceasta corespunde intereselor și înclinărilor lor;

— le place munca practică, cînd rezultatul muncii lor îl pot vedea imediat;

— elevele afirmă că sînt atrase mai mult de munca desfășurată la întreprinderea „Tricotajul roșu" (elevele de la Școala de 8 ani nr. 128), fiindcă aceasta corespunde aptitudinilor lor, mai bine decît munca depusă în sala de lucrări practice de mecanică, care li s-a părut mai grea.

Aprecierea elevilor asupra muncii teoretice și asupra celei practice este confirmată și de răspunsurile privitoare la alegerea profesiunii, așa cum rezultă din tabloul în care sînt consemnate răspunsurile grupate pe profesiuni.

Din tabloul următor se constată că elevii preferă un număr redus de profesiuni față de cele existente în viața economică. Explicația se datorește și unui element de ordin psihologic: se creează în școală un curent pentru anumite profesii (de exemplu, în clasa a VII-a B, din anul școlar trecut, pentru mecanică, iar în clasa a VIII-a C fete pentru muncă didactică).

Alegerea unei profesii corespunzătoare aptitudinii presupune ca tinerii elevi să poată distinge, din numeroasele aptitudini, pe cele mai evidente. Uneori sînt înclinați să creadă în predominanța unor aptitudini fiindcă munca spre care îi îndreaptă acestea li se pare mai ușoară. Pe de altă parte, ei nu cunosc decît puține profesii din numărul foarte mare la care s-a ajuns prin dezvoltarea impresionantă a economiei, prin

T a b l o u

privind preferințele elevilor din clasele a VII-a de la Școala de 8 ani nr. 142 (anii școlari 1957—58, 1958—59, 1959—60, 1962—63) și de la Școala de 8 ani nr. 128 (anul școlar 1959—1960) pentru diferite profesiuni.

Nr. crt.	Profesia optată	Nr. elevilor	Procente
1	Inginer (diferite specialități)	84	17,5
2	Învățător-profesor	62	12,5
3	Mecanic	51	10,6
4	Strungar	43	9,0
5	Artist	42	8,8
6	Croitor	35	7,3
7	Electrician	29	6,0
8	Coafor	25	5,2
9	Medic	20	4,2
10	Radiofonist	18	3,8
11	Sportiv	15	3,1
12	Ofițer	13	2,9
13	Tîmplar	10	2,1
14	Dactilograf	7	1,5
15	Jurist	7	1,5
16	Soră medicală	6	1,3
17	Telegrafist	6	1,3
18	Pictor	5	1,0
19	Ziarist	2	0,4
		Total 480	100%

perfecționarea procesului de producție și se lasă astfel ușor influențați de profesiile cunoscute (acesta a fost cazul frecvent în colectivul de elevi cercetat). Deoarece numărul întreprinderilor și instituțiilor vizitate și al celor cunoscute prin celelalte mijloace folosite este prea mic, socotim că un studiu monografic al profesiunilor, cu caracterizarea lor, cu cerințele și cu perspectivele de dezvoltare, cu repartizarea pe teritoriul țării etc. ar fi bine venit. Acest studiu ar urma să fie prelucrat în timpul anului școlar, atît cu elevii, cît și cu părinții lor.

b) *Contribuția părinților la alegerea profesiunii copiilor.* S-a constatat că părinții sprijină ideea că alegerea profesiunii pentru copiii lor trebuie să se facă în raport cu condițiile obiective, cu necesitățile eco-

nomice și, în același timp, cu aptitudinile elevilor.

Ca diriginte, în colaborare cu ceilalți diriginți, am organizat numeroase ședințe și consultații individuale cu părinții elevilor, pentru a-i lămuri și a-i convinge de necesitatea unei îndrumări a copiilor spre o profesie sau alta, în raport cu aptitudinile și particularitățile lor fizice și psihice, cu exigențele profesiunilor și cu cerințele economici naționale.

În acest scop, am folosit și un chestionar, la care părinții au fost rugați să răspundă după o reflecție mai îndelungată.

Chestionarul a fost astfel formulat:

1. Ce fel de aptitudini ați observat la copilul dv. care ar putea fi hotărîtoare în alegerea profesiunii lui?

2. Sînteți mulțumiți cu profesiunea pe care și-a ales-o copilul dv.? (se va indica și profesiunea aleasă de copil). Dacă nu, arătați de ce nu sînteți de acord cu dorința copilului?

3. Dumneavoastră ce profesiune ați dori să-și aleagă copilul?

Din răspunsurile părinților reiese limpede interesul lor pentru această problemă și motivația pentru profesia aleasă de copiii lor.

Citez cîteva răspunsuri:

„Am citit și am analizat problemele pe care ni le-ați pus. Personal vă mulțumesc foarte mult pentru atenția pe care o acordați copiilor noștri, pentru formarea viitorului lor cît mai fericit. Referitor la aptitudinile copilului meu, am observat că se exprimă cu mare ușurință prin desen, avînd preferință pentru desenul liniar. Îl preocupă îndeosebi tehnica și construcțiile electrice. Îi place să citească suplimentar cărți științifice (fizică, chimie, tehnică). Reține cu ușurință datele și construiește diferite aparate. Consider că desenul, cît și pasiunea pentru construirea aparatelor, îl pot ajuta în profesiunea pe care vrea să și-o aleagă — inginer constructor — cu care sînt de acord".

Sînt multe răspunsuri din care rezultă interesul părinților pentru profesiuni importante și totodată adecvate elevilor. Citez un răspuns concludent: „În urma convorbirilor pe care le-am avut cu copilul meu, am ales împreună electrobobinajul și radiofonia, fiind o meserie căreia copilul îi va putea face față; și pe mine tata m-a dat la o meserie cu care astăzi mă mîndresc și pe care o iubesc. De aceea doresc ca și copiii mei să devină buni meseriași".

Unele motivații ale părinților nu sînt suficient de întemeiate și uneori părinții nu sînt de acord cu profesia aleasă de copilul lor. Sînt cazuri cînd alegerea profesiunii de către părinți este în dezacord cu orientarea profesională indicată de școală. În aceste cazuri trebuie să ducem o susținută muncă de lămurire. Trebuie să subliniem că, în majoritatea lor, părinții înțeleg însemnătatea problemei orientării profesionale și sînt dispuși să aducă o prețioasă contribuție la rezolvarea ei, ținînd seama și de indicațiile dirigintelui, ale cadrelor didactice etc.

Pentru completarea cercetărilor, în anul școlar 1961/1962, am urmărit la Școala medie de cultură generală nr. 23 „Dimitrie Bolintineanu" o parte din foștii mei elevi, la care s-au mai adăugat și cei cuprinși în colectivele claselor a IX-a—a XI-a, în total 243 elevi.

În cercetare, am folosit același chestionar, precum și informațiile primite de la diriginții claselor și de la profesorii-maiștri care conduceau activitatea practică a elevilor în producție, la întreprindere.

Din răspunsurile date la chestionar, analizăm pe cele care sînt în legătură mai strînsă cu problema noastră.

La întrebarea: „Ce profesie ai vrea să-ți alegi și de ce?" cei mai mulți elevi (138) s-au fixat pentru profesia de inginer (inginer electrician, electrotehnic, electromecanic; inginer chimist, mecanic, constructor, radiofonist, metalurgist, geolog, agronom). Un număr apreciabil de elevi doresc să devină profesori (53), iar alții doresc să devină medici (16), economiști (12), artiști

(5), desenatori tehnici (3), farmaciști, sanitari, ziariști (2), jurist, telefonist, cibernetician (1), iar 7 nu s-au hotărît încă.

Se constată că tendința predominantă este îndreptată spre profesiile cu caracter practic. Aceasta dovedește că importanța care se dă practicii în societatea noastră a avut efect asupra elevilor și a părinților lor.

Unele profesii sînt puțin cunoscute, iar — dintre cele alese — marea majoritate a elevilor se referă la profesiile cele mai cunoscute: inginerie și munca de profesor, spre inginerie îndreptîndu-se elevii din secția reală, iar spre munca de profesor cei din secția umanistă. Este aceeași constatare pe care am făcut-o și la elevii claselor a VII-a (Menționez că orientarea spre diferite profesiuni s-ar putea face cu ajutorul unui îndrumător profesional și al unui studiu monografic al profesiilor).

Urmărind în mod special foștii elevi, am constatat că s-au menținut pe aceeași linie de preferință în alegerea profesiei. Aceasta dovedește persistența aptitudinilor personale și o justă autocunoaștere, precum și efectul constant al influenței educative din școală și din familie.

S-a confirmat că organizarea muncii în producție a avut un efect pozitiv asupra orientării multor elevi. Citez cîteva răspunsuri la întrebarea: „Ce te interesează mai mult: învățătura în clasă sau munca din sălile de lucrări practice?".

Elevul C. O. din clasa a XI-a C răspunde: „Pentru un radiotehnician, cum vreau eu să devin, o lipsă de îmbinare a cunoștințelor teoretice cu practica este ca și un lanț căruia îi lipsesc verigele de legătură. Am constatat aceasta cu ocazia practicii efectuate la uzina „Electromagnetica". Deși aveam destule cunoștințe teoretice de electricitate, în practică mi-a fost foarte greu să mă orientez".

În același sens au fost majoritatea răspunsurilor.

O altă categorie de răspunsuri duce la concluzia că munca în fabrică este apreciată în chip deosebit, deși este preferată învățătura din clasă. Iată cum se exprimă elevul G. M. din clasa a XI-a E: „Îmi place mai mult învățătura în clasă, însă găsesc că practica în producție este foarte bine venită. Contactul nostru de timpuriu cu munca din uzină are o mare importanță în orientarea multora dintre noi în viață".

Dacă unii dintre elevi manifestă o oarecare rezervă pentru munca practică, aceasta se datorește mai ales unei cauze care este mărturisită deschis în răspunsurile lor. Cei mai mulți dintre ei își explică atitudinea respectivă prin caracterul monoton al muncii desfășurate în cadrul lucrărilor practice din școală, datorat deficiențelor de organizare și lipsurilor metodice existente în activitatea unor maiștri-instructori.

Preferința pe care o arată o parte din elevi pentru activitatea teoretică se explică nu numai prin unele deficiențe de organizare a muncii în sălile de lucrări practice, ci și prin faptul că unii elevi din școala medie și-au fixat scopul de a urma o școală superioară și cred că au mai puțină nevoie de deprinderile practice.

Din cercetările făcute, rezultă contribuția importantă a legăturii învățămîntului de practică, de școală, în orientarea profesională. Prin formele variate de muncă, în cadrul procesului instructiv-educativ, sînt scoase la iveală interesele și se precizează aptitudinile elevilor, înlesnindu-se astfel orientarea lor spre o profesie sau alta. Metodele de cercetare a personalității creează posibilitatea unei orientări juste a elevilor spre profesiunile productive în care pot da maximum de randament.

Pentru a mări și mai mult importanța muncii practice desfășurate de elevi, consider că ar fi bine să se adauge și o probă practică alături de examenele teoretice care încheie învățămîntul de bază de 8 ani și pe cel mediu de cultură generală.

Din cele expuse asupra cercetărilor întreprinse, privitoare la influența pe care o

exercită legarea învățămîntului de practica asupra orientării profesionale a elevilor, se desprind unele concluzii :

— În procesul instructiv-educativ trebuie să se realizeze o strînsă legătură între activitatea practică și cunoștințele teoretice, încă din primele clase.

— După ce elevii și-au însușit o anumită experiență de muncă — în învățămînt și în activitatea practică — să se treacă la dezvoltarea intereselor lor profesionale, pe măsură ce acestea se manifestă.

— Munca practică să urmărească, mai ales la început, efectuarea unor obiecte utile, care cultivă gustul elevilor pentru activitatea practică și-i stimulează la creații proprii.

— Munca practică a fetelor să aibă loc corespunzător intereselor și particularităților lor fizice și psihice.

— Instruirea practică să fie precedată de o perioadă de acomodare : din punct de vedere teoretic, prin stăpînirea cunoștințelor de tehnologie a meseriilor, iar din punct de vedere practic, prin dobîndirea unor priceperi și deprinderi specifice acestor activități, spre a se realiza pe cît posibil asimilarea cunoștințelor de către toți elevii și formarea deprinderilor necesare.

— Instruirea practică să se facă într-un timp mai îndelungat și în mai multe ramuri înrudite de producție.

— La examenele care încheie învățămîntul de 8 ani și pe cel mediu, să se adauge și o probă practică, alături de cele teoretice.

— Să se organizeze în mod sistematic studiul personalității elevilor, pentru a-i putea orienta, din punct de vedere profesional, cît mai bine pe elevi.

— Pentru orientarea profesională, să se întocmească un studiu monografic al profesiunilor (cu descrierea și cerințele fiecăreia), în care să se înfățișeze — pe lîngă descrierea profesiunilor — și marile realizări ale regimului nostru în diferitele sectoare de muncă și condițiile optime de muncă ale tineretului în aceste sectoare.

— Pentru îndrumarea metodică a muncii de orientare profesională este necesar să se apeleze mai intens la contribuția tehnicienilor, pedagogilor și a psihologilor.

Prof. VICTORIA PETRESCU
Școala de 8 ani nr. 142-București

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

PROBLEMELE MODERNIZĂRII MATEMATICII IN ŞCOALA DE CULTURA GENERALĂ OGLINDITE ÎN PUBLICAŢII

In ultimele decenii, matematica a înregistrat o dezvoltare remarcabilă, determinată de progresul tehnic în toate ramurile activităţii omeneşti, de cuceririle ştiinţifice şi de necesităţile interne ale clarificării şi sistematizării conceptelor şi metodelor sale fundamentale.

Dacă facem un scurt istoric asupra modului în care a evoluat ştiinţa matematică, ne putem da seama de progresele înregistrate în această ramură a ştiinţei.

Dacă în antichitate egiptenii nu ştiau să aducă fracţiile la acelaşi numitor, iar adunarea a două fracţii simple putea fi făcută numai de un matematician cu o bogată pregătire, astăzi, aceste operaţii sînt considerate foarte simple şi sînt introduse în manualele şcolare pentru elevii de 10—12 ani.

In secolele XVII—XVIII, datorită ritmului mai lent de dezvoltare a matematicii şi contactului strîns între şcoală şi matematicienii timpului, descoperirile matematice deveneau de îndată obiect de studiu în şcoală. In general, se poate afirma că în această perioadă învăţămîntul matematic din şcoală era în mare măsură la curent cu progresele ştiinţei.

Dezvoltarea impetuoasă a forţelor de producţie, începînd cu secolul al XVIII-lea, a determinat o dezvoltare corespunzătoare a matematicii. In aceeaşi perioadă se ridică tot mai mult problema organizării şcolii pe principii pedagogice, trecîndu-se la selectarea, prelucrarea şi adaptarea cunoştinţelor de matematică la cerinţele şi posibilităţile şcolii din acel timp. Astfel, pe la mijlocul secolului al XVIII-lea apar manualele de aritmetică şi de algebră ale marelui matematician Euler, manualele de algebră şi geometrie ale matematicianului Clairaut, în care autorii au realizat cu multă iscusinţă o selecţie şi o prezentare accesibilă a materialului de predat în şcoală, acestea dovedind apoi modelul manualelor şcolare de matematică din secolul al XIX-lea.

Treptat, în secolul al XIX-lea se observă o activitate intensă cu privire la restructurarea învăţămîntului matematic în şcoală. De pildă, marele matematician E. Borel în lucrarea : „L'adaptation de l'enseignement secondaire aux progrès de la science" arată că învăţămîntul — fiind un tot unitar — unele părţi ale lui nu pot rămîne imobile, că noţiunile ce ar urma să fie introduse în şcoală sînt mai accesibile minţii elevului mijlociu decît multe din noţiunile existente în programă.

Şi în ţara noastră, au existat preocupări intense de restructurare a programelor de matematică din şcoală. Astfel, Spiru Haret a reuşit să introducă în şcoală (1918) calculul diferenţial şi elemente de geometrie analitică, fapt ce a făcut ca învăţămîntul matematic din ţara noastră să păşească de timpuriu pe calea restructurării.

Preocupările didactice, pe de o parte, și dezvoltarea neîncetată a matematicii, pe de altă parte, au făcut necesare modificări și îmbunătățiri atît în conținutul, cît și în caracterul metodologic al matematicii școlare actuale.

Cu privire la acest lucru, la Conferința a XIV-a internațională a profesorilor de matematică de la Cracovia, ținută între 3—12 august 1960, se arată că: „Predarea bazată pe concepția unei matematici eterne, imuabile și a unei didactici absolut adevărată și bazată pe tradiții, predarea care nu caută în permanență verificarea valorilor sale în știință și practică, încetează să fie o predare care formează și educă, ea devine un dresaj în numele unei ficțiuni false".

În favoarea ideii modernizării matematicii au militat și militează mulți oameni de știință. Încă în jurul anului 1800, Lacroix spune că „pe măsură ce știința face progrese, trebuie sacrificate detaliile (în învățămînt) pentru a duce învățămîntul spre nivelul la care trebuie să se ridice și pentru a proporționa studiul cu durata educației".

În articolul „Sarcinile curente ale predării matematicii în școală, A. I. Markușevici arată că se apropie timpul unei noi reforme serioase a conținutului matematicii din școală, prin care să se rețină din materialul clasic numai ceea ce și-a păstrat actualitatea, în rest introducîndu-se elemente din alte discipline, între care se amintește analiza matematică, ecuațiile diferențiale, calculul probabilităților etc.

Astfel se impune ca învățămîntul matematic să evolueze ținînd pasul cu cerințele științei și tehnicii.

În ceea ce privește modernizarea matematicii există mai multe puncte de vedere.

După cum se știe, o deosebită importanță o au științele matematice în găsirea unor rezolvări optime a problemelor economice, tehnologice de producție, în realizarea automatizării industriei, cît și în dezvoltarea educației matematice pentru orice profesiune. Toate acestea fac ca rolul matematicii să crească și în școala de cultură generală.

Alături de domeniile clasice ale matematicii își găsesc aplicare disciplinele matematice mai noi ca cibernetica, teoria informației, teoria programării liniare etc. De multe din acestea nici nu se amintește în actualele programe școlare.

Necesitățile economice, tehnice, științifice impun reforme serioase în conținutul programelor de matematică din școlile de cultură generală. De asemenea, se impune găsirea unor metode corespunzătoare predării matematicii într-un spirit nou.

Subliniem faptul că matematica modernă nu este diferită de matematica clasică, în sensul că una este adevărată și cealaltă falsă sau invers. Rezultatele sînt aceleași. Matematica modernă aduce însă o schimbare de perspectivă ca urmare a progreselor uriașe realizate de știință, urmată de o mai bună sistematizare a rezultatelor obținute. În acest mod s-a deschis drumul unor descoperiri mai adînci și mai cuprinzătoare.

Și în țara noastră se duce o activitate susținută de Societatea de științe matematice și fizice și de Institutul de științe pedagogice pe linia modernizării programelor de matematici în strînsă legătură cu cerințele practice.

Astfel, în Gazeta Matematică și Fizică și în Revista de pedagogie au apărut și continuă să apară articole de informare pe această temă. Amintim cîteva din ele:

a) Despre grupuri, corpuri și inele, de acad. Gr. C. Moisil, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, Nr. 11 și 12, 1950.

b) Despre teoria mulțimilor, de acad. Miron Niculescu, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, Nr. 8, 1951.

c) Considerații asupra modernizării programelor de matematică din învățămîntul mediu, de prof. A. Haimovici,

Revista de pedagogie, nr. 3, 1958. În această problemă citățm și următoarele articole *.

Tot pe această linie este necesar să arătăm că Societatea de științe matematice și fizice din R.P.R. a organizat mai multe consfătuiri pe țară (Iași, 1956; Brașov, 1958; Iași, 1962) și mai multe cursuri de informare științifică (Piatra Neamț, 1961; Săcele 1962 și 1963) pentru profesorii care predau matematicile în învățămîntul de cultură generală, unde s-au dezbătut o serie de probleme privind modernizarea programelor de matematică. Principalele probleme care s-au conturat în discuții și în materialele prezentate pot fi rezumate astfel:

a) nu există matematică clasică și matematică modernă, ci o singură matematică în evoluție;

b) în școală trebuie formată pe cît posibil cultura generală a epocii respective;

c) dezvoltarea gîndirii matematice aparține nu numai matematicii așa-zise „elementare", ci matematicii în general;

d) există variate forme de realizare a unității dialectice dintre matematică și viața social-economică.

În ultimul timp, problema modernizării programelor de matematică este discutată în majoritatea țărilor din lume. În cadrul Congresului internațional al matematicienilor care a avut loc la Stockholm, în august 1962, Comisia internațională a învățămîntului matematic a prezentat un referat cuprinzînd principalele aspecte cu privire la încercările de modernizare a programelor de matematică din școlile de cultură generală ce s-au desprins din conținutul a 20 de rapoarte prezentate de diferite țări.

Se arată, printre altele, că în multe țări există un început bun de modernizare a programei de matematică pentru școlile medii. Se pare că s-a ajuns la un acord oarecum general cu privire la introducerea unor concepte de bază din teoria mulțimilor și din logica matematică, că s-a căzut de acord că trebuie modernizată geometria și introduse unele elemente de algebră modernă și că pot fi predate în școala medie elemente de teoria probabilităților și statistică matematică. Totuși, în ceea ce privește detaliile acestor recomandări părerile sînt foarte împărțite.

Încercările de modernizare a programei de matematică constau, în genere, din discuții purtate între profesorii de matematică, dintr-un număr de experimente făcute de unii profesori care predau matematica în școală și din scrierea unor materiale bazate pe aceste experimente.

În momentul de față, matematicieni de seamă, ca și profesori care predau în școli, cercetează căi și metode noi, deosebite de cele tradiționale, astfel ca elevii să-și însușească ușor matematica modernă.

Cu toate realizările existente, se poate afirma că, în ansamblu, problema modernizării matematicii nu este rezolvată, că

---

* Ilasievici I. *Unele aspecte de la Congresul internațional al matematicienilor de la Stockholm*, 14—22 august 1962. Gazeta Matematică și Fizică, seria A, nr. 1, 1963.

Rimer D.: *Noțiuni de teoria mulțimilor*, Editura didactică și pedagogică, 1963.

Marcus S.: *Sugestii pentru o înnoire a predării matematicii în școala de cultură generală*, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, nr. 4, 1960.

Haimovici A.: *Despre modernizarea programelor analitice de matematici din învățămîntul de cultură generală*, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, nr. 5, 1962.

Iacob C. și Mihăileanu N.: *Despre studiul matematicii în învățămîntul de cultură generală*, Gazeta Matematică și Fizică seria A, nr. 1, 1963.

Bîtea I.: *Observații în legătură cu predarea matematicii*, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, nr. 5, 1959.

* * * *Rolul științelor naturii și al matematicii în pregătirea elevilor pentru producție*, Revista de pedagogie nr. 1, 1961.

Ilasievici I.: *Formarea noțiunii de funcție în școala de cultură generală*, Revista de pedagogie nr. 9, 1961.

Drăgănel T.: *Contribuția IPCD-ului la modernizarea predării matematicii în școala medie*, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, nr. 5, 1962.

232

este nevoie de o perioadă destul de mare pentru a se efectua o schimbare majoră pe linia modernizării programelor de matematici.

În momentul de față, din discuțiile purtate în diverse reuniuni internaționale și din materialele publicate, rezultă în mod neîndoielnic că s-au conturat principalele domenii ale matematicii actuale care urmează să fie incluse în programele școlii medii. Se menționează, în majoritate, următoarele teme:

a) teoria elementară a mulțimilor;
b) introducerea în logica simbolică;
c) unele subiecte de algebră modernă;
d) introducere în teoria posibilităților și în statistică.

O altă problemă ce stă în atenția matematicienilor este modernizarea limbajului și evidențierea structurii polivalente a matematicii.

Avîndu-se în vedere rolul educativ al matematicii, se arată necesitatea formării priceperilor de a abstractiza, de a schematiza ș.a.m.d. Se subliniază, printre altele, că în vederea introducerii temelor moderne de matematici este esențial să se dea exemple concrete, sugestive etc.

O problemă pedagogică în jurul căreia există opinii este gradul în care trebuie axiomatizate matematicile din școala medie. Unii recomandă extinderea axiomatizării în predarea matematicii în școala medie, alții se situează pe poziție contrară. Considerăm că o programă nu poate să ceară ca predarea să aibă un caracter axiomatic atîta timp cît elevul nu are suficientă experiență științifică pentru a putea asimila acest lucru. Procedeul axiomatic este extrem de rigid, fiecare pas este strict controlat, iar apelul la intuiție nu are nici o valoare.

De asemenea, pare a fi un lucru unanim acceptat că predarea geometriei în școlile medii trebuie modernizată și ea, deși nu s-a ajuns încă la o soluție în această direcție. Despre această problemă s-a discutat în amănunt la Congresul internațional din 1958, totuși ea e încă departe de a fi soluționată.

Un rol important în ceea ce privește informarea cititorilor din lumea întreagă asupra problemelor privind introducerea matematicii moderne în învățămînt îl are materialul prezentat, sub forma unui raport sintetic, cu privire la o anchetă internațională întreprinsă de Departamentul cercetărilor pedagogice în colaborare cu UNESCO pe tema: „Noile tendințe ale învățămîntului matematic", publicat în revista „Courrier de la Recherche Pédagogique" (nr. 19, 1963). În acest raport se prezintă aspecte privind noile tendințe ale învățămîntului matematic din diferite țări.

*

În general, recomandările cu privire la modernizarea programelor de matematică oglindite în diverse publicații se referă, în majoritatea lor, la cursul școlilor medii și în mai mică măsură la clasele mici.

Fără îndoială că proiectele predării matematicii în spirit modern nu pot fi acceptate și generalizate decît după ce se va dovedi prin experiență că elevii pot asimila aceste noțiuni, operații etc., care se propun în programele modernizate. La conferința internațională din Cracovia, ținută în anul 1960, s-a ajuns la concluzia că trebuie să se întreprindă cercetări serioase, metodologice, pe tema posibilităților de modernizare a predării matematicii, nu în laboratoarele psihologilor, ci în condițiile școlare normale, lucru ce a început deja să se realizeze.

Amintim doar cîteva din propunerile făcute, care au fost confruntate cu realitatea școlară la noi. Astfel, A. Corduneanu și L. Papuc au arătat cum se

poate face studiul unor ecuații diferențiale simple în școala medie, bineînțeles fără a se vorbi despre teorema de existență și de unicitate [1]. Al. Roșu descrie o lecție de geometrie analitică în care prezintă elevilor noțiuni de programare liniară [2], iar E. Serghie prezintă unele noțiuni de algebră booleană, avînd în vedere utilitatea lor în tehnică [3].

De menționat este faptul că aceste încercări individuale s-au extins asupra unei perioade de școlarizare mai mare, fie la clasele mici, sau la clasele școlii medii.

O experiență interesantă a fost prezentată la Conferința internațională a profesorilor de matematică de la Cracovia (1960), cu privire la învățarea matematicii pe structura matematicii moderne. Experiența a fost realizată de prof. G. Papy de la Universitatea din Bruxelles la școala de educatoare din Arlon. Acest experiment s-a făcut cu scopul de a verifica dacă este posibilă alcătuirea și realizarea în practică a cursului școlar întocmit pe baza matematicii contemporane și dacă teza cu privire la intuitivitatea și caracterul elementar al unor anumite fragmente din teoria mulțimilor, topologiei și algebrei abstracte este justă. Rezultatele experiențelor sînt interesante. La examenul de absolvire aproape toate elevele se foloseau liber de noțiunile de bază ale teoriei mulțimilor, știind să le aplice în rezolvarea diferitelor probleme. În ceea ce privește folosirea simbolurilor, s-a constatat că s-a realizat fără eforturi prea mari.

În lucrarea „Experiența introducerii noțiunilor de algebră în școala elementară", V. V. Davîdov prezintă cîteva materiale care demonstrează utilitatea și posibilitatea restructurării esențiale a programei de matematică în școala elementară. Astfel, în activitatea experimentală de la clasele I—IV s-a elaborat o programă care satisface următoarele condiții: a) înlătură decalajul existent între conținutul matematicii din școala elementară și cel din școala medie; b) oferă un sistem de cunoștințe despre legile fundamentale ale raporturilor cantitative din lumea obiectivă (proprietățile numerelor ca formă aparte de exprimare a cantității trebuie să devină un capitol special, dar nu un capitol principal al programei; c) asigură formarea la copii a procedeelor gîndirii matematice și nu numai deprinderi de calcul; d) simplifică în mod evident întreaga tehnică a calculelor. Observațiile efectuate asupra procesului de predare după programa experimentală au arătat că copiii de 7—8 ani sînt pregătiți pentru însușirea acestor cunoștințe. S-a constatat că nivelul dezvoltării lor intelectuale este destul de înalt, nu întîmpină dificultăți deosebite atunci cînd își însușesc schemele generalizate ale raporturilor cantitative și forma literală de exprimare a lor.

Majoritatea oamenilor de știință, matematicieni, pedagogi și practicieni, se străduiesc să îmbogățească și să dea un caracter eficace predării matematicii în școala de cultură generală. Metodele prin care se încearcă realizarea acestui lucru se axează pe următoarele laturi:

a) modernizarea conținutului și a concepției matematicii școlare;

b) modernizarea metodelor de predare, în special programarea materiei;

c) îmbunătățirea modului de predare tradițional.

În cadrul discuțiilor care au avut loc la Simpozionul internațional de la Budapesta privind predarea matematicii în școala medie (1962) s-au subliniat — ca fiind dintre cele mai importante —

[1] Corduneanu A., Papuc L.: *Introducera unor noțiuni de teoria ecuațiilor diferențiale în școala medie*, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, nr. 9 din 1959.

[2] Roșu Al.: *Programarea liniară în învățămîntul mediu*, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, nr. 2, 1963.

[3] Serghie E.: *Învățămîntul matematic din școlile medii și problema automatizării*, Gazeta Matematică și Fizică, seria A, nr. 3, 1960.

problemele privind matematica ca obiect de învățămînt, metodele de predare, pregătirea și perfecționarea continuă a cadrelor ce predau acest obiect. Toate acestea ne demonstrează că există serioase preocupări privind modernizarea matematicii.

Încercarea de a publica noile tendințe ale învățămîntului matematic în revista „Courrier de la Recherche Pédagogique" nr. 19/1963 este îmbucurătoare.

Din cercetările și experiențele publicate în diverse lucrări se desprind cîteva observații generale:

Astfel, se poate spune că în momentul actual s-au realizat destul de importante progrese, mai ales în ceea ce privește predarea algebrei și mai puțin în predarea geometriei. La baza predării matematicii sînt puse noțiunile elementare din teoria mulțimilor.

O mare atenție se acordă limbajului matematic folosit pentru a fi cît mai științific și corespunzător nivelului elevilor. De asemenea, se acordă o atenție sporită folosirii simbolurilor corespunzătoare matematicii moderne. În această privință se consideră că starea actuală a vocabularului și a simbolurilor nu este definitivă.

Se știe că nu se poate dezvolta cu rezultate fructuoase o teorie matematică sub forma axiomatică, decît atunci cînd elevul este familiarizat cu problemele respective, lucrînd un anumit timp pe o bază experimentală, făcînd apel în mod constant la intuiție.

ILIE ILASIEVICI

UN NOU STUDIU DESPRE VIAȚA ȘI OPERA LUI PETRACHE POENARU*

Găsesc că lucrarea de față este cea mai completă din toate cîte s-au scris pînă acum despre viața și opera acestui ctitor al învățămîntului din țara noastră. Ea se remarcă, în primul rînd, printr-o serioasă documentare a autorului, prin publicarea unui bogat material inedit.

Autorul reușește să încadreze în mod just pe Petrache Poenaru în epoca în care a trăit, să relifeze aportul său la dezvoltarea culturii și învățămîntului din țara noastră.

Mă voi opri numai asupra unui singur aspect de care s-au ocupat toți acei care au tratat despre viața și opera lui, dar care a rămas insuficient de clar. Astfel, o problemă ridicată în toate lucrările care s-au scris despre Petrache Poenaru și care nici pînă astăzi nu a fost însă suficient lămurită este aceea legată de rolul jucat de Petrache Poenaru în cadrul răscoalei conduse de către Tudor Vladimirescu. Din lipsa unor izvoare documentare suficiente, din cauza unor greșeli de interpretare a izvoarelor documentare existente, și în lucrarea de față, această problemă nu a fost suficient lămurită (p. 63—70), autorul confundînd și el pe Petrache Poenaru, de care se ocupă, cu o rudă a sa cu același nume, care se afla în timpul răscoalei la Benești. În lucrarea „Petrache Poenaru. Cuvîntare rostită asupra vieții și activității sale", scrisă de Alexandru Odobescu, București, 1889, se arată cu privire la aceasta următoarele: „mintosul și pașnicul tînăr, își strînse binișor cărțile în ladă, dezbracă giubeaua și descalță papucii dăscălești; și, cu minteanul oltenesc pe umeri, cu poturii și cu iminei de pandur în picioare, cu călpăcelul de hîrșie neagră pe urechi, calcă pragul odăii din mînăstirea Cotroceni, de unde Tudor domina București cu privirea și cu armele sale. Căpitanul, cu voie bună, îl primi să-i fie grămătic" (p. 9).

Cei care s-au ocupat de viața și opera lui Petrache Poenaru, după apariția lucrării lui Alexandru Odobescu, au pus la îndoială cele afirmate de către acesta. S-a emis o altă ipoteză potrivit căreia Petrache Poenaru ar fi cunoscut pe Tudor Vladimirescu nu la București, ci la Benești (în fostul județ Vîlcea, astăzi Regiunea Argeș, Raionul Rîmnicu-Vîlcea). Lumina în care ne apare Petrache Poenaru în evenimentele petrecute în anul 1821 la Benești, așa cum le cunoaștem din lucrarea lui Iordache Otetelișanu, unchiul lui Petrache Poenaru,

* George Potra: Petrache Poenaru, ctitor al învățămîntului în țara noastră, Editura științifică, București, 1963.

este cu totul defavorabilă lui [1] și *nu corespunde realității.*

Această greșeală pornea de la *confundarea a două persoane cu același nume* și care amîndouă sînt amintite în documentele referitoare la anul 1821 : Petrache Poenaru de care se ocupă și autorul lucrării de față și un alt Petrache Poenaru, rude de altfel între ei, și care se afla la Benești la data amintită.

Petrache Poenaru, amintit în evenimentele de la Benești în anul 1821, era fiul lui Nicolae Poenaru și al Anicăi Portăreasa. El era căsătorit ; soția sa se numea Safta și avea un fecior Nicolae. Acest Petrache Poenaru era mort în anul 1857, cînd Iordache Oteteleșeanu scria amintirile sale.

În fondul Bibliotecii Academiei R.P.R. se află ms. nr. 5981, o scurtă lucrare cu caracter autobiografic pe care Petrache Poenaru o intitulează „Cursul vieții mele" și în care ne dă date despre el de la nașterea sa, pînă în anul 1866, februarie 11. In această autobiografie, Petrache Poenaru descrie astfel întîlnirea sa cu Tudor Vladimirescu : „La 1821 ianuarie, cînd Tudor Vladimirescu a ridicat stindardul libertății împreună cu eteriștii greci, risipindu-se școlarii, precum și dascălii, eu mă mutai din școală în mînăstirea Sfîntul Ioan unde era egumen călugărul Ioanichie cu care cancelarisem în chilia Mitropoliei pe cînd eram școlar. Peste 3 luni veni Tudor în București cu oștirea ce adunase în județele de peste Olt din Romînia Mică și își așeză tabăra sub dealul Mitropoliei, luîndu-și cartier pe seama sa și a suitei sale în casele Brîncovenești. Mă introdusei îndată prin tabără și întîlnind pe cîțiva din rudele mele de peste Olt care erau căpitani de panduri *îți felicitai din toată inima și exprimai și eu dorința de a lua parte la mișcarea patriotică la care era chemat poporul* — (sublinierea noastră). Spuseră lui Tudor de zelul meu și mă duseră-naintea lui. El mă întrebă cu ce treabă eram ocupat în București și unde mă aflu acum cu locuința. Îi spusei că eram dascăl în școala domnească și că locuiesc la mînăstirea Sf. Ioan. Rămîi, îmi zise, tot acolo pînă te voi chema eu. Nu trecură multe zile și primii un bilet de la Vlădica Ilarion care era consilier intim al lui Vladimirescu, vestindu-mă că mă poftește D-lui slugerul să vin la Domnia Sa. Așa îl trata pe Tudor persoanele oficiale cînd vorbea de dînsul, fiindcă avea rang de boier, numai oștirea îl numea Domnul Tudor. Mă dusei deci la Cotroceni unde se mutase cu oștirea D-l Tudor și se întărise împrejurul mînăstirii cu șanțuri și cu bastion. Mă introduse Vlădica la Tudor care întrebîndu-mă dacă știu să scriu grecește și afirmînd eu, îmi zise să rămîn la cancelarie ca să ajut la corespondența grecească".

Iată deci adevărata lumină în care ne apare Petrache Poenaru în evenimentele petrecute în anul 1821, lumină care confirmă încă o dată atitudinea progresistă a lui Petrache Poenaru și care este corespunzătoare celor relatate de Alexandru Odobescu.

De asemenea, trebuie să amintim încă un fapt semnificativ în precizarea atitudinii lui Petrache Poenaru față de marile evenimente petrecute în țara noastră în epoca sa. În timpul Revoluției de la 1848, pe lîngă cele relatate de George Potra în lucrarea sa, amintim și un alt fapt, care nu este lipsit

[1] „Descrierea călcării ce au făcut la Benești cîțiva zavergii din trupa lui Macedonschi și Prodan atașată pe lîngă oștirea lui Tudor Vladimirescu", publicată de către C. D. Aricescu în „Acte justificative la istoria revoluțiunii romîne de la 1821", Craiova, 1872, vol. II, p. 77—89. Astăzi se cunoaște și altă variantă a lucrării lui Iordache Oteteleșanu și aceasta a fost publicată în „Documente privind istoria Romeniei. Răscoala din 1821. Izvoare narative", vol. V, 1962, p. 575—588 și din aceeași lucrare vol. I, p. 339—340, *texte din care rezultă confuzia între cei doi Petrache Poenaru.*

A se mai vedea pentru aceasta și lucrările : Marcel Romanescu „Petrache Poenaru și neamurile sale". Buc., 1944 ; C. Dinu „Petrache Poenaru" în „Din istoria pedagogiei romînești", Buc., 1957, p. 231—233, în care se face confuzia amintită.

de semnificație, și anume aderarea sa la revoluție, prin recunoașterea guvernului provizoriu. [2]

George Potra redă în lucrarea sa date cu privire la relațiile ce au existat între Petrache Poenaru și numeroase alte personalități din țară și din străinătate în acea epocă, pe baza unei bogate documentări. Era bine dacă se aminteau și datele cunoscute cu privire la relațiile lui Petrache Poenaru cu Eftimie Murgu, cărturarul ardelean participant la revoluția din 1848 din Banat, pe care Poenaru l-a chemat la București pentru a-l numi profesor la școala de la Sfîntul Sava, precum și datele pe care le cunoaștem din schimbul de scrisori dintre el și Vasile Alecsandri [3].

De asemenea, nu era lipsit de interes un scurt capitol în care să se amintească sprijinul pe care Petrache Poenaru l-a dat școlilor naționalităților conlocuitoare din țara noastră, precum și unor personalități marcante care au jucat un rol însemnat în dezvoltarea culturii și școlii din Bulgaria și care, unii dintre ei, și-au făcut studiile în Țara Românească, în perioada în care Petrache Poenaru era la conducerea școlii. Relevarea acestor date merge pe linia cunoașterii mai temeinice a relațiilor de prietenie dintre poporul nostru și poporul bulgar [4]. Intelectuali bulgari de talia lui Panait Rasiad și mai ales a lui Neofit Rilschi, unul din inițiatorii școlii bulgare, făcuseră studii la București, își însușiseră metoda de predare lancasteriană la noi și au introdus-o în centrele cunoscute în istoria pedagogiei bulgare de la Mînăstirea Rila și de la Gabrovo, centre care au contribuit în mod deosebit la trezirea conștiinței naționale a poporului bulgar în lupta sa împotriva asupririi otomane.

Relevarea acestor date merge pe linia înțelegerii politicii școlare pe care a dus-o Petrache Poenaru.

În anexa lucrării lui George Potra, la bibliografie, la capitolul „Lucrări despre Petrache Poenaru" (p. 386 — 388), dat fiind informația bogată și aproape completă a autorului, se putea aminti și lucrarea lui Ionescu Ion: „Algebra lui Petrache Poenaru", apărută în revista „Natura", anul XVIII, nr. 3 din 15.III.1929, p. 3—6.

Cu aceste mici completări, considerăm că lucrarea lui George Potra este o contribuție deosebit de valoroasă pentru cunoașterea dezvoltării culturii și în special a școlii în țara noastră, în secolul al XIX-lea.

CONSTANTIN DINU

[2] „Amicul Comercianților, Gazetă politică și comercială", nr. 1, Miercuri 11 August 1848.

[3] Topliceanu, Traian: *„Eftimie Murgu. Un capitol din istoria politică — națională a Banatului"*, Timișoara 1938, p. 20 și *„Catalogul corespondenței lui Vasile Alecsandri întocmit de Marta Anineanu"*, p. 167, 452—453.

[4] A se vedea și Acad. prof. P. Constantinescu-Iași: *„Studii istorice romîno-bulgare"*, 1956, p. 34.

DIN VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

I. DISCUȚII ÎN LEGĂTURĂ CU INSTRUIREA PROGRAMATĂ

În cadrul dezbaterilor teoretice organizate în Institut pentru ridicarea calificării profesionale a cercetătorilor, a început discutarea problemelor referitoare la instruirea programată (unele informări în legătură cu această problemă au avut loc încă din anul 1962).

La 28 decembrie 1963, tov. *Eugen Novicicov*, cercetător principal, a prezentat comunicarea „Instruirea programată", în care a abordat următoarele probleme: raportul dintre cibernetică și instruirea programată, particularitățile instruirii programate, modalitățile de întocmire a programelor, posibilitățile pe care le oferă mașinile de instruire, rolul dirigînților, al profesorilor, în cadrul instruirii programate, problematica cercetării în acest domeniu.

La 11 ianuarie 1964 s-a continuat expunerea problemei prin prezentarea cercetărilor organizate în această direcție în sectorul de științe umaniste, ilustrînd expunerea cu extrase din programele experimentale elaborate pînă în prezent. În continuare, au urmat întrebări și discuții la care au participat numeroși cercetători din Institut.

Participanții la discuții au abordat aspecte variate ale problematicii instruirii programate, printre care:

— raportul dintre modernizarea ca aspect general și instruirea programată ca aspect particular *(M. Vișan)*, posibilitățile algoritmizării *(E. Csengeri)*, organizarea instruirii programate pentru elevii din învățămîntul seral și fără frecvență *(M. Timofte)*, instruirea programată în școlile speciale *(Gh. Radu)*, dezvoltarea intelectuală în cadrul instruirii programate *(V. Caraba)*, folosirea în instruirea programată a experienței pozitive acumulate în sistemul instruirii tradiționale *(D. Gîtlan)* ș.a.

În încheierea discuțiilor, tov. *Vasile Bunescu*, director adjunct al Institutului, a subliniat necesitatea organizării unor cercetări menite să stabilească posibilitățile reale, concrete, de instruire programată la diferite obiecte.

Între altele, a insistat asupra necesității obiective pe care o au cercetările în legătură cu creșterea eficienței procesului instructiv-educativ, precizînd că instruirea programată, care se dezvoltă în legătură cu știința nouă „cibernetica", constituie una din căile creșterii eficienței.

De asemenea, a precizat că instruirea programată nu nivelează dezvoltarea intelectuală a elevilor, ci, dimpotrivă, ridică eficiența muncii independente a elevului și antrenează într-o măsură mult mai mare decît în condițiile tradiționale dezvoltarea proceselor intelectuale. „Stabilirea algoritmelor unor operații nu este întodeauna posibilă. iar uneori putîndu-i stabili, nu este economic să-i folosim; rămîne deci o arie de acțiune creatoare a gîndirii destul de largă. Dar, fiind eliberată de eforturi în rezolvarea

unor operații care pot fi însușite pe bază de algoritmi, gîndirea se poate concentra mai intens în rezolvarea unor probleme noi, poate să se ridice la un nivel mai înalt al dezvoltării sale, să crească mai mult".

Prezentînd unele limite ale instruirii programate, tov. V. Bunescu a precizat că sînt suficiente avantaje aduse de instruirea programată pentru a determina pe cercetătorii din domeniul pedagogiei și psihologiei să intensifice cercetările și în această direcție.

II. CU PRIVIRE LA EXPERIMENTUL PREDĂRII PE OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI DIFERIȚI LA CLASELE I—IV

Cea de-a doua consfătuire cu privire la predarea pe obiecte de către mai mulți profesori la clasele I—IV a avut loc în ziua de 17.I.1964, la Institutul de științe pedagogice. La această consfătuire au participat: reprezentanți ai Ministerului Învățămîntului, conducerea Institutului de științe pedagogice și cercetători din institut, membri ai catedrelor de pedagogie ale Universităților și Institutelor pedagogice din țară, membri ai I.P.C.D. și ai secțiilor regionale de învățămînt.

Consfătuirea a fost prezidată de tov. prof. univ. *Stanciu Stoian*, directorul Institutului de științe pedagogice.

Primul punct al ordinei de zi l-a constituit „Darea de seamă a comisiei centrale asupra desfășurării experimentului", prezentată de tov. *Cornelia Marinescu*, șef de sector la Institutul de științe pedagogice.

In darea de seamă au fost expuse unele constatări cu privire la îndrumarea și desfășurarea activității comisiilor regionale. Astfel, s-a arătat că, încă din luna septembrie, membrii comisiei centrale au elaborat un material metodic orientativ asupra muncii de cercetare, care a fost trimis fiecărui colectiv de cercetători. De asemenea, în perioada care s-a scurs de la consfătuirea anterioară (12.IX.1963) și pînă în prezent, unii membri ai comisiei s-au deplasat în regiunile țării și au dat indicații concrete privind reorganizarea muncii experimentale. Ei au insistat în mod deosebit asupra asigurării de către secțiile de învățămînt a condițiilor necesare bunei desfășurări a muncii în școlile experimentale și asupra coordonării acestei activități de către responsabilii colectivelor de îndrumare și cercetare.

În afara rezultatelor bune obținute în unele regiuni, ca: Bacău, Cluj, Brașov, orașul București, darea de seamă a semnalat și unele deficiențe. Astfel, datorită faptului că unele instituții antrenate în cercetare au luat cu întîrziere legătura cu școlile care le-au fost repartizate, o parte din sarcinile privind organizarea muncii nu au fost realizate în mod satisfăcător. De exemplu, nu au fost îndrumate toate școlile experimentale, unele nu au fost încadrate corespunzător, iar planurile de cercetare ale unor colective nu au fost suficient de concrete.

S-a apreciat că activitatea comisiilor raionale nu trebuie să se limiteze numai la problemele organizatorice, că ele au sarcina să studieze în mod organizat activitatea instructiv-educativă din școlile experimentale și să îndrumeze munca didactică.

A fost scoasă în evidență necesitatea unei strînse colaborări între diferitele instituții antrenate în experiment, pentru buna desfășurare a muncii de cercetare și a permanentei legături care trebuie ținută cu comisia centrală. În ce privește comisia centrală, ea nu a impulsionat suficient activitatea colectivelor din unele regiuni, în vederea antrenării lor mai active în cercetare.

Cuprinderea în acest experiment a unui număr mai mare de colective de cercetare a creat posibilitatea urmăririi nu numai a celor două obiective centrale ale experimentului (1. volumul și calitatea cunoștințelor și 2. unitatea de cerințe în munca instructiv-educativă), ci și a altora.

Pentru buna desfășurare a muncii de cercetare este necesar ca în fiecare regiune să se elaboreze un plan de acțiune comun, în

vederea îndrumării și studierii tuturor școlilor experimentale din regiune, în ce privește cele două obiective generale, planul de activitate științifică pentru problemele speciale urmînd să se facă pe colective mai mici.

Din rapoartele prezentate de comisiile regionale de urmărire și de îndrumare a experimentului, s-a constatat că părinții au o atitudine favorabilă față de noul sistem, aceștia solicitînd tot mai frecvent înscrierea copiilor lor în clasele experimentale; elevii s-au adaptat cu ușurință la noile condiții de muncă, iar diferența în ce privește situația la învățătură a elevilor din clasele experimentale și din cele de control a fost categoric în favoarea celor dintîi, în special la clasele unde s-au păstrat aceleași colective de elevi. În ce privește profesorii, se remarcă o atitudine din ce în ce mai favorabilă, mulți din ei manifestîndu-și dorința să lucreze în noile condiții.

Experimentul a arătat că unele procedee de muncă se întîlnesc la profesori diferiți, din regiuni diferite, fapt care denotă că se nasc elementele unei noi metodici.

Un rol deosebit în creșterea eficienței experimentului revine perfecționării pedagogice a cadrelor didactice care predau în aceste școli.

După prezentarea dării de seamă, a luat cuvîntul tov. conf. univ. *P. Popescu-Neveanu*, director-adjunct al Institutului de științe pedagogice, responsabilul comisiei centrale, care a expus proiectul planului de activitate științifică pe țară privind cercetarea problemei „predarea pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV" și a făcut unele recomandări și observații.

Tov. P. Popescu-Neveanu a arătat că printre problemele pe care și le-a pus cercetarea au fost *probleme de conținut* și probleme privind *specificul metodicilor de predare* în noile condiții. În cercetarea acestei de-a doua probleme s-a mers pe două căi și anume: pe calea cercetării specificului metodelor de predare în clasele experimentale în care predau profesori diferiți și care lucrează după programa actuală și în condițiile în care conținutul învățămîntului a fost modernizat, ceea ce a atras după sine și schimbarea metodelor de predare. Alte probleme care au stat în atenția cercetării se referă la *unitatea procesului instructiv* — coordonarea activității mai multor persoane — și la *unitatea procesului educativ*.

După cum se știe, în urma ordinului Ministerului Învățămîntului din septembrie anul trecut, în această cercetare au fost antrenate colective largi de pedagogi, din toată țara. Acestea studiază — în principal — primele două probleme, referitoare la volumul cunoștințelor și la unitatea de cerințe în munca instructiv-educativă.

În ceea ce privește aceste două teme obligatorii de cercetare pe țară, stabilite încă la consfătuirea din septembrie 1963, aplicarea probelor de verificare la sfîrșitul trimestrului al II-lea se va face la 2 000 clase, la 7 materii, cîte 20 probe de școală. Se vor obține astfel între 600 000 și 1 000 000 de probe. Se poate afirma că aceasta este cea mai largă investigație pedagogică care s-a produs vreodată în țara noastră. Materialul obținut va fi apreciat și interpretat.

În afară de cele două teme principale ale cercetării, există și o a doua categorie de probleme, privind aspecte particulare, care nu sînt obligatorii. Ele revin mai mult cercetătorilor de la filialele Institutului de științe pedagogice, institutelor pedagogice de 3 ani și I.P.C.D., deoarece ele trebuie tratate cu mijloace intensive, efectuate pe bază de observații îndelungate în școală etc.

Printre temele din această a doua categorie pot fi enumerate teme privind metodicile de predare a diferitelor obiecte, probleme de educație, probleme de conținut și de modernizarea învățămîntului etc.

Dînd citire temelor propuse de diferite colective antrenate în cercetare, tov. P. Popescu-Neveanu a remarcat faptul că rămîn încă foarte multe probleme extrem de im-

portante neabordate, privind dezvoltarea multilaterală a elevilor. Printre aceste probleme se numără: educația estetică, educația fizică, organizarea colectivului de elevi, tratarea individuală a elevilor în procesul educației, activitatea și dezvoltarea elevilor din clasele V—VI care au fost în clasele experimentale în anii trecuți, motivele învățării la elevi (studiu comparativ), legătura școlii cu familia în noile condiții, activitatea pionierească, stilul de muncă al profesorilor și învățătorilor din clasele mici ș.a.

În continuare, tov. *Olga Oprea*, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice, a prezentat planul de măsuri privind activitatea comisiei centrale și a comisiilor regionale pentru sprijinirea și studierea experimentului referitor la predarea pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV, în perioada 17 ianuarie — 19 septembrie 1964.

Cea de-a doua parte a consfătuirii au format-o discuțiile, la care au participat următorii tovarăși: *N. Apostolescu* (prof. univ. la Universitatea din Timișoara), *P. Bărbulescu* (șef de secție la Institutul de științe pedagogice), *V. Bunescu* (conf. univ., director adjunct al Institutului de științe pedagogice), *I. Cremer* (conf. univ. la Institutul politehnic, București), *L. Ghivirigă* (șef de sector la Institutul de științe pedagogice), *N. Matei Constantin* (lector univ. la Institutul pedagogic, București), *V. Radulian* (de la Institutul pedagogic din Bacău), *D. Salade* (conf. univ. la Universitatea din Cluj), *H. Sepețeanu* (inspector metodist principal în Ministerul Învățământului), *P. Silvestru* (lector univ. la Brașov), *G. Simionescu* (inspector la secția de învățământ a Sfatului Popular al Capitalei), *O. Șafran* (conf. univ. la Universitatea din București), *M. Tudose* (inspector, secția de învățământ, regiunea Ploiești) ș.a.

În cuvîntul lor, tovarășii au arătat modul în care se desfășoară experimentul în diferite regiuni și orașe ale țării, rezultatele la care s-a ajuns, lipsurile și greutățile întîmpinate. Din relatările făcute reiese că, în anul acesta, datorită îndrumărilor date de comisia centrală, organizarea, urmărirea și îndrumarea experimentului s-a făcut mult mai bine, iar superioritatea noului sistem care se experimentează este netă.

Pe lîngă situațiile locale relatate, s-au desprins și unele probleme de interes general, care au fost abordate de majoritatea vorbitorilor, cum sînt:

— necesitatea de a se intensifica sprijinul acordat de catedrele de pedagogie;

— stabilirea unei colaborări mai strînse între catedrele de pedagogie și secțiile de învățămînt;

— problema încadrării școlilor experimentale cu cadrele necesare;

— problema claselor de control (s-a subliniat ca acestea să fie luate din alte școli, nu din cele în care se experimentează, dar din școli care să posede condiții asemănătoare);

— urmărirea într-o mai mare măsură a problemelor educative și în special a orelor de dirigenție;

— probleme privind metodica cercetării.

Tov. *P. Popescu-Neveanu* a răspuns la problemele ridicate, dînd unele indicații privind desfășurarea experimentului în noua etapă.

Tov. prof. univ. *Stanciu Stoian* a arătat — în cuvîntul de încheiere — că ședința a fost deosebit de fructuoasă. În continuare, a subliniat faptul că metodica cercetării face parte integrantă din cercetarea însăși. Pentru fiecare temă care se cercetează trebuie să se elaboreze o metodică specială.

În legătură cu cele două probleme generale de cercetare, tov. prof. univ. Stanciu Stoian a arătat că dacă pentru prima problemă — referitoare la latura instructivă — a fost oarecum mai simplu, atît din punct de vedere al precizării temelor, cît și din punct de vedere al metodelor utilizate, în ceea ce privește cea de-a doua problemă

— referitoare la latura educativă — s-au întîmpinat mai multe dificultăți.

Pentru cercetarea problemelor educative, în metodica folosită trebuie să se includă acele probe care îi pun pe elevi în situația de a reacționa, de a ne da fapte, nu vorbe.

Temele speciale pe care și le-au propus diferite colective vor contribui la lărgirea experimentului. Pe viitor, va trebui să se acorde mai multă atenție și cercetării muncii dirigintelui, căci, pentru realizarea unității de cerințe, în noul sistem, dirigintelui îi revine rolul de coordonator al întregii activități instructiv-educative.

Deși cercetarea va continua, este necesar să se facă de pe acum unele încercări de definire a noului sistem, acest lucru constituind un punct de plecare spre noi cercetări, mai în adîncime.

MEDEEA BUNESCU

TEMATICA
REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1964 ŞI DE PERSPECTIVĂ

Sarcinile trasate şcolii pe linie de partid şi de stat în perioada actuală cer ca *Revista de pedagogie* să aducă o contribuţie activă la dezbaterea şi la lămurirea problemelor teoretice pe care le ridică activitatea instructiv-educativă, la generalizarea experienţei pozitive a şcolii şi a cadrelor didactice, pentru a veni astfel în sprijinul muncii învăţătorilor şi profesorilor care pregătesc tînăra noastră generaţie.

În anul 1964, Revista de pedagogie va publica, la fel ca şi în anii precedenţi, studii şi articole pe problemele majore ale şcolii noastre : educaţia comunistă a elevilor, legarea învăţămîntului de viaţă, de producţie, activitatea în şcoala de 8 ani, modernizarea învăţămîntului şi perfecţionarea metodicii de predare a diferitelor obiecte, pedagogia profesională. De asemenea, în atenţia revistei vor fi şi problemele privind învăţămîntul preşcolar, activitatea în şcolile speciale, valorificarea moştenirii pedagogice, şcoala şi pedagogia de peste hotare, viaţa ştiinţifică.

În cinstea celei de-a XX-a aniversări a eliberării patriei noastre, vom oglindi în paginile Revistei de pedagogie realizările obţinute în învăţămînt în anii puterii democrat-populare.

Redacţia Revistei de pedagogie solicită pe această cale colaborarea cadrelor didactice cu o experienţă valoroasă în domeniul instrucţiei şi al educaţiei, a cadrelor de specialitate din universităţi, institute pedagogice şi I.P.C.D.-uri, a cercetătorilor şi a tuturor celor care răspund de instruirea şi de educarea tineretului şcolar.

Planul tematic este doar un îndreptar. El cuprinde probleme care au stat în atenţia revistei noastre şi în anii trecuţi, la care s-au adăugat aspecte noi, legate de sarcinile actuale ale şcolii noastre. Avînd un caracter orientativ, planul tematic poate fi îmbogăţit prin propunerile colaboratorilor. Precizăm că în cadrul temelor care au un caracter mai general, autorii îşi pot alege diferite subiecte care să abordeze unul sau cîteva aspecte ale problemei respective.

Pentru a uşura consultarea planului tematic de către cadrele didactice, am menţinut — în prezentarea lui — atît criteriul grupării tematicii pe probleme, cît şi pe acela al grupării tematicii pe grade de învăţămînt.

PROBLEME DE EDUCAȚIE COMUNISTĂ

— Metodica cercetărilor privind problemele educației tineretului școlar.

— Activitatea complexă a cadrelor didactice pentru educarea multilaterală a elevilor.

— Contribuția diferitelor obiecte de învățămînt la formarea concepției științifice despre lume și viață la elevi, educația ateistă a elevilor în procesul de învățămînt.

— Cercetarea procesului de educație a elevilor în spiritul moralei comuniste (etapele acestui proces, metodele folosite și corelația lor).

— Conținutul și metodele educării politico-ideologice a elevilor.

— Despre creșterea eficienței educative a lecțiilor.

— Educația elevilor în spiritul atitudinii conștiente față de muncă și în spiritul de răspundere față de îndatoririle lor de școlari.

— Studiul importanței motivelor în activitatea elevilor și orientarea lor profesională.

— Educarea elevilor în spiritul patriotismului și al internaționalismului socialist; unitatea dintre conștiința patriotică și conduita patriotică.

— Rolul opiniei colectivului în formarea trăsăturilor pozitive de voință și de caracter.

— Munca dirigintelui — factor important în educația comunistă a elevilor (sistemul activității dirigintelui, metodica studierii și caracterizării psiho-pedagogice a elevilor, tipologia orelor de dirigenție, metode și procedee folosite de diriginte, rolul educativ al exemplului dirigintelui etc.).

— Procesul formării colectivului de elevi în școala mixtă de cultură generală, metodica conducerii și autoconducerii colectivului de elevi; importanța educativă a tradițiilor școlare.

— Procesul și metodele educării disciplinei conștiente la elevii de diferite vîrste.

— Probleme de psihologia educației (educarea atenției, memoriei, gîndirii, imaginației, sentimentelor și voinței). Probleme psihologice privind formarea multilaterală a personalității la elevi (educarea motivelor și scopurilor, a capacității lor și a caracterului).

— Metodica muncii organizațiilor U.T.M. și de pionieri pentru formarea profilului moral-politic al elevilor, pentru educarea înaltelor trăsături de caracter la elevi.

— Particularitățile muncii educative în internate, semiinternate și case de copii (regimul zilnic, formarea deprinderilor de muncă fizică și intelectuală).

— Caracterul educativ al manualelor școlare.

— Metodica organizării și desfășurării activităților extrașcolare și în afara lecțiilor.

— Cercetarea eficienței activității bibliotecilor școlare, a presei pentru copii și tineret, a emisiunilor de radio și televiziune și a spectacolelor în educația comunistă a elevilor.

— Contribuția educației estetice și a educației fizice la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor.

— Rezolvarea științifică a problemelor de igienă școlară și de educație sanitară a elevilor.

— Necesitatea unui sistem al muncii de colaborare a școlii cu familia în vederea educației copiilor (eficiența propagandei pedagogice în rîndul părinților, a consultațiilor date de diriginți etc.).

— Colaborarea școlii cu familia și cu organizațiile de pionieri și U.T.M.

PROBLEME DE DIDACTICĂ

— Cu privire la problema legilor în pedagogie (raportul dintre legi și principii).

— Despre metodica cercetărilor de didactică (în domeniul metodelor de predare, al îmbunătățirii conținutului învățămîntului, al organizării procesului de învățămînt, al folosirii experimentului, al instruirii programate etc.).

— Contribuții la metodica predării diferitelor obiecte de învățămînt în școala de 8 ani.

— Probleme de psihologia învățării (formarea acțiunilor mintale, însușirea cunoștințelor în cadrul diferitelor obiecte, studiul metodelor învățării).

— Corelația dintre cunoștințele predate în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt în școala de cultură generală (corelația dintre programele și manualele școlare).

— Formarea intereselor de cunoaștere la elevi în procesul de învățămînt.

— Probleme pedagogice și psihologice ale experimentării predării pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV.

— Probleme de tipologia lecției.

— Corelația dintre particularitățile de vîrstă și metodele de învățămînt.

— Despre căile ridicării eficienței procesului instructiv în școala de 8 ani, obiectivele educației intelectuale și procesul dezvoltării ei.

— Respectarea principiilor pedagogice în elaborarea orarului școlar.

— Căi noi privind evitarea supraîncărcării elevilor.

— Metodica unei juste evidențe și criteriile aprecierii cunoștințelor elevilor.

— Despre metodele formării deprinderilor de muncă independentă la elevi.

— Din experiența pozitivă a profesorilor fără corigenți și repetenți.

— Metode de combatere a mediocrității la învățătură.

— Probleme ale predării științelor sociale în școală (tratarea în cadrul lecțiilor de economie politică și socialism științific a unității dintre teoria și practica construirii socialismului la noi în țară, oglindirea problemelor actuale în cadrul lecțiilor, folosirea literaturii beletristice în predarea cunoștințelor de marxism-leninism ș.a.).

— Modernizarea învățămîntului matematic în școala de cultură generală (studii și experimente în domeniul modernizării conținutului și predării matematicii la clasele mici și în cursul mediu al școlii).

— Predarea fizicii și chimiei la nivelul progresului tehnico-științific (spectroscopia și aplicațiile ei, fenomenul fotoelectric și aplicațiile lui, struc-

tura materiei, gazul metan — petrolul, petrochimia. Unele noțiuni de chimie fizică, cauciucul și întrebuințările lui etc.).

— Probleme ale studiului limbii și literaturii romîne în școală (stabilirea unui sistem logic de predare a noțiunilor și categoriilor gramaticale la elevi, corelația dintre scris-citit la clasele mici, stimularea lecturii particulare a elevilor, a activității creatoare a elevilor în domeniul literaturii, elemente de învățămînt programat).

— Corelația dintre predarea științelor naturale și predarea obiectului „Agricultură". Contribuții la metodica predării obiectului „Agricultura" în școală.

— Metode și procedee noi în predarea limbilor străine în școala de 8 ani și în școala medie (cursul introductiv, însușirea construcțiilor tip, dezvoltarea exprimării orale, folosirea mijloacelor audio-vizuale, elemente de instruire programată).

— În legătură cu metodica predării muzicii, caligrafiei, desenului și educației fizice în școala de 8 ani.

— Metodica folosirii materialului didactic, a mijloacelor audio-vizuale, pentru creșterea eficienței procesului de învățămînt.

— Activitatea în cabinetele și în laboratoarele școlare și contribuția ei la formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi.

— Metodica activității în cercurile pe obiecte, în cercurile sportive și tehnice din școală și în cercurile de la Casele și Palatele pionierilor pentru cultivarea spiritului de investigație și a activității creatoare a elevilor.

— Eficiența muncii metodice desfășurate în școală și la nivelul raional, orășenesc, regional (despre activitatea consiliului pedagogic, a comisiilor metodice, a cercurilor pedagogice, a cabinetelor pedagogice etc.).

— Despre sistemul muncii de conducere și de îndrumare de către director a procesului instructiv-educativ.

— Rolul inspecției școlare în ridicarea nivelului învățămîntului nostru.

— Probleme pedagogice ale învățămîntului seral și fără frecvență (formarea deprinderilor de muncă independentă, studiul predării matematicii și fizicii în lumina principiilor învățămîntului programat etc.).

— Concluzii pedagogice rezultate în urma examenelor de absolvire și de maturitate ținute în școli.

— Despre pregătirea viitoarelor cadre didactice pentru școala de 8 ani.

PROBLEME DE ÎNVĂȚĂMÎNT POLITEHNIC ȘI DE PEDAGOGIE PROFESIONALĂ

— Rolul cunoștințelor științifice, al cunoștințelor tehnice și al practicii în producție, în dezvoltarea multilaterală a elevilor.

— Legarea de viață, de producție, a cunoștințelor teoretice dobîndite de elevi în școală (probleme de conținut și de metodică).

— Problemele pregătirii psihologice și practice a elevilor pentru muncă.

— Probleme de organizare și de metodică a instrucției practice a elevilor în producție (industrie-agricultură).

— Conținutul instruirii practice în școala de 8 ani.
— Aspecte metodice ale activităților practice în școala de 8 ani.
— Dezvoltarea gîndirii tehnice a elevilor.
— Specificul legării învățămîntului de practică în școala serală.
— Predarea obiectelor de cultură tehnică în școlile de cultură generală.
— Organizarea și metodica vizitelor în producție.
— Bazele pedagogice ale procesului însușirii profesiunii.
— Raportul dintre instrucția generală, profesională și politehnică în învățămîntul profesional.

PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR

— Contribuția grădinițelor la educația comunistă a copiilor de vîrstă preșcolară.
— Aspecte metodice ale activităților obligatorii desfășurate în grădinițe.
— Continuitatea și legătura dintre activitățile obligatorii și activitățile alese de copii.
— Jocul și rolul său în dezvoltarea multilaterală a copiilor.
— Respectarea criteriilor pedagogice și psihologice în programarea prototipelor pentru jucării.
— Pregătirea copilului preșcolar pentru școală.
— Formarea reprezentărilor spațiale la copiii preșcolari.
— Organizarea activităților de cunoaștere a naturii de către copiii preșcolari.
— Formarea noțiunii de număr și a deprinderilor de calcul oral la preșcolarii din grupa mare.
— Particularitățile predării educației fizice în grădiniță.
— Literatura pentru copii și importanța ei în educația morală a preșcolarilor. Metodica folosirii ei la diferite grupe de vîrstă.
— Unele aspecte privind educația estetică în grădiniță.

PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SPECIAL

— Aplicarea principiilor didactice generale și a metodelor de învățămînt în munca cu diferite categorii de deficienți.
— Organizarea și desfășurarea lecțiilor și a altor forme de activitate didactică în școlile speciale.
— Cu privire la diferite cauze ale insuccesului în munca de instruire și de educare a unor elevi din școlile de masă. Deficiența mintală propriu-zisă și stările asemănătoare. Necesitatea măsurilor diferențiale de cercetare.
— Din experiența muncii de cercetare a deficiențelor de vorbire la elevii din școlile de masă. Despre activitatea centrelor logopedice.

— Aspecte ale muncii educative în şcolile speciale. Activitatea extraşcolară cu copiii deficienţi.

— Din experienţa pregătirii profesionale a deficienţilor şi a încadrării lor în producţie.

— Probleme ale învăţământului preşcolar pentru copiii deficienţi.

— Probleme actuale ale îmbunătăţirii conţinutului muncii în şcolile speciale.

— Tehnica modernă şi defectologia.

PROBLEME DE ISTORIA PEDAGOGIEI

— Realizările în domeniul învăţământului şi pedagogiei din ţara noastră în cei 20 de ani de democraţie populară.

— Despre sărbătorirea centenarului Universităţii din Bucureşti.

— Despre centenarul legii cu privire la reforma învăţământului din 1864.

— Studii de pedagogie comparată.

— Studii şi discuţii cu privire la Tratatul de istoria pedagogiei din Romînia.

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA DE PESTE HOTARE

— Educarea elevilor în spiritul păcii, respectului reciproc şi al prieteniei între popoare.

— Progresul tehnico-ştiinţific şi dezvoltarea învăţământului în ţările socialiste.

— Lupta partidelor comuniste şi muncitoreşti din ţările capitaliste pentru un învăţământ democratic şi ştiinţific.

— Critica curentelor pedagogice reacţionare de peste hotare.

— Probleme ale instrucţiei şi educaţiei copiilor din ţările eliberate de sub jugul colonial şi din ţările coloniale.

— Orientări contemporane în pedagogia şi în psihologia pedagogică de peste hotare.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 11400

I 3945

2

REVISTA DE PEDAGOGIE

...lioteca oraș ...ibiu

1964

STUDII ŞI CERCETĂRI

I. Berca, V. Bunescu, P. Popescu-Neveanu şi *M. Vişan:* Problemele psiho-pedagogice ale modernizării învăţământului matematicii în şcoala de cultură generală.

Petre Bărbulescu, Aculin Cazacu şi Anton Vasilescu: Contribuţia organizaţiei U.T.M. la formarea profilului moral-politic al elevilor.

Ştefan Linul, Ioan Vonica şi *Aurel Latiş:* Instruirea practică în producţie a elevilor strungari.

Victor Ţircovnicu: Damaschin Bojincă, pedagog iluminist.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

Mira Babici: Unele aspecte ale cunoaşterii naturii în timpul iernii de către copiii din grupa mare.

Petre Stănculescu: Condiţii ale practicii agricole în şcoala de 8 ani.

Alexandru Caraman şi *Lucia Măescu-Caraman:* Probleme privind formarea vorbirii după principiul comunicării verbale la elevii cu deficienţe de auz.

Ştefan Pop, Gheorghe Atanasiu, Romeo Dăscălescu, Gore Dumitru: Cerinţe ale abecedarului pentru orbi.

Ştefan Birsănescu: Adunarea generală a Academiei R.P.R.

DE PESTE HOTARE

Iosif Antohi şi *Vintilă Panduru:* Unele probleme actuale ale învăţământului din America Latină.

B. M. Ţimerinov: Metodica compunerilor pe baza experienţei de viaţă a elevilor din şcoala serală.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

C. A.: „Să le dezvoltăm copiilor dragostea pentru frumos".

A. V.: Cu privire la educaţia copilului unic în familie.

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

...ORALA SIBIU

1980
97
- IUL. 2005
1 IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85 74

C133

I 3945

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 2 *Februarie, 1964*

U IAŞI 2022

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

I. Berca, V. Bunescu, P. Popescu-Neveanu şi *M. Vişan*: Problemele psihopedagogice ale modernizării învăţământului matematicii în şcoala de cultură generală 5

Petre Bărbulescu, Aculin Cazacu şi *Anton Vasilescu*: Contribuţia organizaţiei U.T.M. la formarea profilului moral-politic al elevilor 19

Ştefan Linul, Ioan Vonica şi *Aurel Latiş*: Instruirea practică în producţie a elevilor strungari 36

Victor Ţircovnicu: Damaschin Bojîncă, pedagog iluminist 53

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

Mira Babici: Unele aspecte ale cunoaşterii naturii în timpul iernii de către copiii din grupa mare 65

Petre Stănculescu: Condiţii ale practicii agricole în şcoala de 8 ani . . . 74

Alexandru Caraman şi *Lucia Măescu-Caraman*: Probleme privind formarea vorbirii după principiul comunicării verbale la elevii cu deficienţe de auz 84

Ştefan Pop, Gheorghe Atanasiu, Romeo Dăscălescu, Gore Dumitru: Cerinţe ale abecedarului pentru orbi 88

Ştefan Birsănescu: Adunarea generală a Academiei R.P.R. 97

DE PESTE HOTARE

Iosif Antohi şi *Vintilă Panduru*: Unele probleme actuale ale învăţământului din America Latină 100

B. M. Ţimerinov: Metodica compunerilor pe baza experienţei de viaţă a elevilor din şcoala serală 113

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

C. A.: „Să le dezvoltăm copiilor dragostea pentru frumos" 122

A. V.: Cu privire la educaţia copilului unic în familie 125

G233

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 2 XIII-ый год *Февраль, 1964 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

И. Берка, В. Бунеску, П. Попеску-Невяну, М. Вишан: Психо-педагогические вопросы модернизации преподавания математики в общеобразовательной школе 5

П. Бэрбулеску, А. Казаку, А. Василеску: Вклад организации УТМ в формирование нравственно-политического профиля учащихся . 19

Шт. Линул, Иоан Воника, А. Латиш: Практическое производственное обучение учащихся токарей 36

В. Цырковнику: Педагог — просветитель, Дамаскин Божынкэ . . . 53

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — ХРОНИКА

М. БАБИЧ: Некоторые вопросы познания природы во время зимы детьми старшей группы 65

П. Стэнкулесу: Требования к сельскохозяйственной практике в восьмилетней школе 74

А. Караман, Л. Мэеску-Караман: Некоторые вопросы формирования речи (говорения) по принципу устного сообщения у учеников с недостатками слуха 84

Шт. Поп, Г. Атанасиу, Р. Дэскэлеску, Г. Думитру: Требования к букварю для слепых 88

Шт. Бырсэнеску; Общее собрание Академии РНР 97

ЗА РУБЕЖОМ

И. Антохи, В. Пандуру: Актуальные вопросы образования в Латинской Америке 100

Б. М. Цимеринов: О методике сочинений на основе жизненного опыта учащихся в вечерней школе 113

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. А.: „Развивать у детей любовь к прекрасному“ 122

А. В.: О воспитании маленького ребенка в семье 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

No. 2/1964 *Février 1964*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

I. Berca, V. Bunescu, P. Popescu-Neveanu et *M. Vişan :* Les problèmes psycho-pédagogiques de la modernisation de l'enseignement des mathématiques à l'école de culture générale 5

Petre Bărbulescu, Aculin Cazacu et *Anton Vasilescu :* La contribution de l'Organisation de la Jeunesse Travailleuse à la formation du profil moral-politique des élèves 19

Ştefan Linul, Ioan Vonica et *Aurel Latis :* L'instruction pratique, dans la production, des élèves tourneurs 36

Victor Ţircovnicu : Damaschin Bojîncă, pédagogue illuministe 53

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS —CHRONIQUE

Mira Babici : Certains aspects de la connaissance de la nature, pendant l'hiver, par les enfants du groupe des aînés 65

Petre Stănculescu : Exigences de la pratique agricole dans l'école de 8 ans. 74

Alexandru Caraman et *Lucia Maescu-Caraman :* Problèmes concernant la formation du parler selon le principe de la communication verbale chez les élèves avec des déficiences de l'ouïe 84

Şt. Pop, G. Atanasiu, R. Dascalescu et *G. Dumitru :* Exigences de l'abécédaire pour les aveugles 88

Ştefan Birsanescu : L'assemblée générale de l'Académie de la R.P.R. . . 97

DE L'ÉTRANGER

Iosif Antohi et *Vintilă Panduru :* Problèmes actuels de l'enseignement en Amérique Latine 100

B. M. Ţimerinov : La méthodologie des compositions sur la base de l'expérience de la vie des élèves, à l'école du soir 113

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

C. A. : „Développons chez les enfants le goût du beau" 122

A. V. : L'éducation de l'enfant unique en famille 125

1964

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 2 *February, 1964*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

V. Bunescu, I. Berca, P. Popescu-Neveanu, and *M. Vișan:* Questions of Educational Psychology in Modern Maths Teaching in Elementary and Secondary Schools 5

Petre Bărbulescu, Aculin Cazacu and *Anton Vasilescu:* The Union of Working Youth Contributes to the Ethical and Political Education of Pupils . . 19

Ștefan Linul, Ioan Vonica and *Aurel Latis:* Practical Production Training for Turner Students 36

Victor Tircovnicu: Damaschin Bojîncă, an Outstanding Representative of the Rumanian Enlightenment in Education 53

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — COMMENTARIES

Mira Babici: How Infant School Children Get to Know Nature in Winter. . 65

Petre Stănculescu: Demands of Agricultural Training in the 8-year School. . 74

Alexandru Caraman and *Lucia Măescu-Caraman:* Question of Speech Formation Through Verbal Communication With Children Displaying Hearing Troubles 84

Șt. Pop, G. Atanasiu, R. Dăscălescu, G. Dumitru: Requirements of an A.B.C. — book for the Blind 88

Ștefan Birsănescu: General Session of the R.P.R. Academy 97

NEWS FROM ABROAD

Iosif Panduru and *Vintilă Panduru:* Some Topical Questions of Education in Latin America 100

B. M. Timerinov: The Methodology of Written Work Based on the Evening School Children's Life Experience 113

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

C. A.: „Let's Inculcate On our Children the Love of the Beautiful" . . . 122

A. V.: On the Only Child Education at Home 125

STUDII ŞI CERCETĂRI

PROBLEMELE PSIHO-PEDAGOGICE ALE MODERNIZĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI MATEMATICII ÎN ŞCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

I. BERCA, V. BUNESCU, P. POPESCU-NEVEANU, M. VIŞAN

Începînd cu conţinutul şi cu dotarea materială, tehnico-didactică, ajungînd pînă la folosirea mijloacelor cibernetice de instruire programată, învăţămîntul se reînnoieşte.

Este adevărat că masele largi ale celor ce muncesc, beneficiază de aceste transformări în mod diferit, în raport cu sistemul social-economic din fiecare ţară. Dar este un fapt: învăţămîntul trebuie să ţină pasul cu ritmul dezvoltării ştiinţei şi tehnicii. Şcoala nu poate rămîne prea mult în urma dezvoltării ştiinţei şi tehnicii; ea trebuie să reflecte această dezvoltare în conţinutul ei şi în tehnica transmiterii acestui conţinut.

Ideile privind modernizarea învăţămîntului exprimate în cadrul multor reuniuni internaţionale de diverşi pedagogi sau de alţi oameni de ştiinţă nu sînt decît răspunsul la cerinţele practicii, la cerinţele vieţii contemporane. Este ştiut faptul că direcţiile principale ale dezvoltării învăţămîntului, ale dezvoltării gîndirii pedagogice, ca şi direcţiile dezvoltării ştiinţei în general, nu sînt determinate de sistemul de gîndire al unui cercetător, al unui om de ştiinţă, oricît de talentat ar fi. Ele sînt întotdeauna reflexul, mai bine spus, răspunsul la cerinţele practicii, sînt de fapt obiective. Aşa se explică această opinie aproape generală în legătură cu necesitatea imperioasă a modernizării învăţămîntului.

În ultimele decenii, îndeosebi în ultimul, în diferite ţări ale lumii se manifestă o vie preocupare pentru modernizarea învăţămîntului matematic. Nici această preocupare nu este o „modă", ci tot un răspuns la nevoile reale puse de viaţă, de practica concretă în diversele domenii de activitate umană.

Cel puţin trei considerente trebuie avute în vedere pentru a găsi explicaţia reală a acestui fapt, a acestor mai largi preocupări pentru modernizarea învăţămîntului matematic:

a) Caracterul dezvoltării ştiinţei şi tehnicii în epoca contemporană.

b) Natura unor probleme ridicate de însăşi dezvoltarea economică.

c) Natura obiectului ştiinţelor matematice.

a) Studierea matematicii de către toţi oamenii de ştiinţă, precum şi pregătirea matematică înţeleasă ca latură importantă a pregătirii de cultură

generală, sînt impuse, în primul rînd, de caracterul dezvoltării științei. Dezvoltarea științei contemporane se caracterizează prin două tendințe opuse. Pe de o parte, o dată cu dezvoltarea practicii umane se descoperă noi domenii ale realității, cu legi specifice. Datorită acestui fapt apar ramuri noi în știință, are loc deci un proces continuu de diferențiere a științelor. Pe de altă parte, această aprofundare a lumii, atît de variată în formele ei de manifestare, exprimă din ce în ce mai mult caracterul ei unitar, prin descoperirea unor legi comune mai multor forme de existență a materiei. Datorită celei de-a doua tendințe, apar așa-zisele științe de îmbinare a limitelor, ca: biofizica, biochimia, cibernetica etc. Ambele tendințe sînt deosebit de fructuoase pentru dezvoltarea științei, dar este un fapt de care nu putem să nu ținem seama: marile cuceriri ale științei au loc în ultimul timp prin cercetările care se efectuează la îmbinarea limitelor. În acest fel iau naștere, cum aminteam, noi științe, cu largi perspective.

Pentru dezvoltarea ambelor tendințe, matematica s-a dovedit la fel de utilă, chiar indispensabilă, ea devenind un instrument de lucru deosebit de eficace, o metodologie, am putea spune, care se impune din ce în ce mai mult.

În ceea ce privește prima tendință. Specializarea este singura cale prin care omul de știință poate aduce contribuții în munca sa de cercetare. Această inevitabilă specializare, consecință a incapacității umane de a putea cuprinde o masă imensă de cunoștințe, prezintă desigur și o serie de lipsuri. Înlăturarea acestor lipsuri este posibilă. Acad. Ștefan Milcu arată că între alte metode există și aceea a însușirii acelor cunoștințe care dau o platformă comună pentru toți specialiștii. Acestea sînt cunoștințele de filozofie și de matematică. „Deși ar părea surprinzător la prima vedere, spune acad. St. Milcu, o altă cale de corectare a dezavantajelor specializării și care oferă o platformă comună de întîlnire a diverșilor specialiști, este informația matematică. În epoca noastră este evident că o formație de bază, comună tuturor specialiștilor, în matematică, este absolut necesară. Toți avem nevoie, de la medic pînă la filozof, de un minimum de formație matematică, pentru avantaje de gîndire, de generalizare și teoretizare și pentru necesități metodologice“ [1].

Cea de-a doua tendință a dezvoltării științei, atît de fecundă în epoca contemporană, este stimulată și mai mult de folosirea instrumentului matematic. Cercetînd relațiile cantitative și formele spațiale, indiferent de conținut, matematica cuprinde relații comune multor forme de mișcare a materiei. În felul acesta, ținînd seama de necesitatea studiului cantitativ, alături de cel al calității, pentru a pătrunde în esența fenomenelor, înțelegem de ce există o arie atît de largă în care devine eficient instrumentul matematic.

Se poate deci conchide că în ansamblul progresului contemporan, datorită naturii sale și tendințelor de dezvoltare a științei, „matematica a adus contribuții hotărîtoare la salturile uriașe pe care știința și tehnica le fac sub ochii noștri“ [2].

---

[1] Acad. St. Milcu: *„Specializarea omului de știință contemporan“*, Contemporanul din 8, VIII, 1963.

[2] Acad. Miron Nicolescu: *Matematica știință a științelor*, Contemporanul din 22, XI, 1963.

Deşi abstracţii, obiectele cercetării matematice nu sînt rupte de realitate, ci permit o mai adîncă cunoaştere a acesteia.

„Niciodată matematica n-a fost mai strîns legată de practică ca acum“ [3], spune acad. Gh. Mihoc. Verificîndu-se practic valoarea informaţiei matematice prin numeroase descoperiri şi orientări noi în cercetarea ştiinţifică din diverse domenii, a fost stimulată dezvoltarea însăşi a matematicii, ca ştiinţă. „Necesităţile economiei, tehnicei, artei militare, au trezit la viaţă discipline matematice cu totul noi, care ocupă primul loc în ceea ce priveşte volumul aplicaţiilor. Este suficient să amintim, în acest sens, cibernetica, teoria informaţiei, teoria programării lineare, teoria jocurilor şi o serie de alte discipline a căror listă ar fi destul de lungă“ [4]. Aceasta, pe de o parte. Pe de altă parte, s-au conturat concepţii noi cu privire la însuşi conţinutul ei, ca ştiinţă. Concepţiile de bază ale matematicii au fost adîncite şi precizate. Se vorbeşte tot mai mult de o matematică modernă, deosebită de matematica clasică.

b) Îmbunătăţirea continuă a conducerii economiei naţionale a determinat folosirea largă a metodelor statisticii matematice şi economiei matematice.

Tot mai larg sînt folosite, în cercetările economice, calculul probabilităţilor şi statistica matematică. Importanţa crescîndă a matematicilor, fizicei, chimiei, a ciberneticii, a automatizării, a electronicei şi a altor ramuri ale ştiinţei şi tehnicii, pentru creşterea forţelor productive ale societăţii, face necesară însuşirea cuceririlor ştiinţifice de către întregul popor. Această situaţie face necesară şi modernizarea învăţămîntului matematic, începînd din şcoala de cultură generală. Rezolvarea unor probleme cum sînt: calculul rezervelor necesare de utilaj pentru întreprinderi, calculul stocurilor necesare de mărfuri, calculul mijloacelor de deservire a populaţiei în diferite domenii, cercetarea utilizării timpului de lucru al muncitorilor, a îndeplinirii normelor etc., pretind cunoştinţe de calculul posibilităţilor şi de statistică matematică. Multe probleme apar şi în urma introducerii tot mai largi a mecanizării şi automatizării. Dar cunoştinţe care să facă posibilă înţelegerea lor nu se predau în şcoala noastră de cultură generală şi nici în şcoala din alte ţări. Se impune o modernizare a învăţămîntului matematic, deci, şi prin introducerea unor capitole noi în programele şcolilor de cultură generală.

c) Obiectele de cercetare ale matematicii sînt abstracţiile. În matematică „abstracţia nu e numai un atribut al procedeelor de investigaţie, nu e numai un mod de prezentare a rezultatelor obţinute; abstracţia este chiar obiectul investigaţiei“ [5].

Relaţiile cantitative şi formele spaţiale ale lumii reale constituie obiectul matematicii. Ei îi este însă indiferentă natura obiectelor ale căror relaţii cantitative le cercetează, după cum nu o preocupă nici conţinutul formelor spaţiale. Această indiferenţă totală faţă de conţinut constituie caracteristica matematicii. Tocmai această proprietate explică pătrunderea din ce în ce mai adîncă, inevitabilă, a matematicii în studiul celorlalte ştiinţe ale naturii şi societăţii. Aşa se explică şi faptul că matematica poate servi în rezolvarea

[3] Acad prof. Gh. Mihoc: *Modernizarea predării matematicii*, Gazeta învăţămîntului, Anul XV, nr. 737.

[4] A. I. Markuşevici, adjunct al ministrului Învăţămîntului din U.R.S.S., *Matematika v škole*, nr. 2, 1962.

[5] E. Fischbein: *Conceptele figurale*, Ed. Acad. R.P.R., 1963, p. 7.

unor probleme concrete foarte variate. Tocmai de aceea se acordă un loc atît de important matematicii în pregătirea de cultură generală în școala noastră, tocmai de aceea trebuie să fie revăzută predarea matematicii și nu atît prin creșterea orelor în planul de învățămînt, cît prin ridicarea nivelului predării la exigențele contemporane, impuse în primul rînd de dezvoltarea matematicii.

În literatura pedagogică se conturează unele căi de modernizare a matematicii. Revista „Le courrier de la rechérche pedagogique" publică în numărul din iulie 1963 rezultatele anchetei inițiate de Departamentul cercetărilor pedagogice al Institutului Internațional Pedagogic și efectuate în colaborare cu U.N.E.S.C.O., cu privire la noile tendințe ale învățămîntului matematic. Punctele de vedere exprimate în rapoartele diferitelor state, sau de diverși pedagogi și matematicieni care au răspuns la anchetă, se grupează pe cîteva probleme:

1) Ce să se reflecte în programele învățămîntului de cultură generală din conținutul matematicilor moderne.

2) Care să fie liniile directoare ale acestor acțiuni de modernizare. Dacă didactica tradițională nu trebuie schimbată în raport cu noul conținut al matematicii.

3) La ce nivel de învățămînt să se înceapă introducerea matematicilor moderne.

4) Unele probleme psiho-pedagogice legate de modernizarea învățămîntului matematic.

Privitor la chestiunile de matematică ce ar trebui să se introducă în programele de învățămînt, tendința cea mai pregnantă, este aceea care indică patru domenii ale matematicii: teoria elementară a mulțimilor, introducerea logicii matematicii, cîteva chestiuni de algebră modernă, de teoria probabilităților și de statistica matematică. Cel mai des menționate dintre aceste chestiuni sînt cele privind teoria elementară a mulțimilor.

Se apreciază, în general, că noțiunea de mulțime se însușește mai repede de către elevi și că prin aceasta ei vor putea mai ușor să pătrundă sensul modern al matematicii, fără să se recurgă la o abstractizare excesivă. În felul acesta noțiunea de mulțime are un accentuat rol formativ. Introducerea logicii matematice se argumentează — de cele mai multe ori — tot prin referiri la teoria mulțimilor, apreciindu-se că ele se presupun reciproc. În afară de aceasta, logica matematică este considerată de un imens ajutor pentru dezvoltarea raționamentului matematic. Se aduc și argumente de ordin practic, dar puțin convingătoare, la o primă analiză.

În ceea ce privește algebra, majoritatea răspunsurilor la ancheta amintită sugerează introducerea unor probleme de algebră modernă, dar sînt mai puțin de acord în ceea ce privește chestiunile ce trebuie alese pentru a fi cuprinse de programă. Unii susțin introducerea algebrii lineare, alții a învățării sistemelor algebrice. Cei mai mulți sînt, totuși, de acord că introducerea algebrei moderne după o metodă axiomatică ar aduce prețioase avantaje, înlăturînd prejudecata aproape comună că axiomatica este legată numai de geometrie.

Situația teoriei probabilităților și a statisticii matematicii este diferită, într-un anumit sens, de cea a logicii matematicii și a teoriei mulțimilor.

Aceste chestiuni se propun a fi introduse în programele şcolilor secundare pentru „importanţa pe care o prezintă prin ele însele şi nu prin utilizarea lor în alte ramuri ale matematicii“ [6]. Încercînd o atenuare, chiar autorul citat vede numai utilitatea teoretică a acestor chestiuni, pentru dezvoltarea altor ramuri matematice. Nici el nu vede mulţimea de probleme practice curente ce se cer rezolvate şi pot fi rezolvate cu ajutorul cunoştinţelor de teoria probabilităţilor şi de statistică matematică.

Sînt şi unele încercări, dar mai ales sînt discuţii, în legătură cu modul în care trebuie să se reflecte în programe noile concepţii privind geometria. Prof. I. Dieudonne consideră — în reforma preconizată de el — că învăţarea geometriei trebuie să constea în: „*Jos Euclid*“. Acest mod de a vedea predarea geometriei este comun şi altora. În general, însă, se apreciază că progresele realizate pînă acum în predarea geometriei sînt mai puţin marcante decît cele realizate în predarea algebrei şi că trebuie să se introducă geometriile neeuclidiene.

Toate aceste noi capitole, amintite mai sus, ar trebui să se adauge la programele existente la un nivel sau altul de învăţămînt, în vederea dezvoltării gîndirii matematice. Este o idee desigur justă şi valoroasă, dar dacă este absolutizată nu poate fi o soluţie. Matematica este un instrument care rezolvă probleme şi aceste probleme trebuie să fie legate de practică.

Cea de-a doua categorie de probleme se referă la direcţiile principale ale modernizării metodicii. Unii autori au formulat foarte semnificativ opiniile lor. Astfel, H. Freudenthal (Utrecht) se întreabă: trecem la învăţămîntul matematicii moderne sau la învăţămîntul modern al matematicii? El se preocupă, în primul rînd, de necesitatea elaborării unei didactici noi, corespunzătoare conţinutului nou al matematicii. Pe bună dreptate, însă H. Cartan [7] îi atrage atenţia asupra faptului că nu se poate stabili o didactică, respectiv o metodică a predării matematicii, dacă în prealabil nu s-a stabilit conţinutul în programe pe care să le experimentăm.

Apare clar că preocupările de modernizare trebuie să meargă în ambele direcţii: stabilirea unui conţinut nou şi în raport cu aceasta şi o metodică nouă, corespunzătoare, restructurarea concepţiei despre metodă fiind determinată de restructurarea concepţiilor despre conţinut. De asemenea, nu se poate trece cu vederea necesitatea elaborării metodicii noi, în raport cu mijloacele tehnice, audio-vizuale. Modernizarea predării matematicii presupune şi această direcţie.

În privinţa metodicii, se pare că în rîndul matematicienilor se bucură de o largă apreciere metoda activă şi metoda axiomatică. Cel mai adesea ele sînt considerate ca metode ce se completează reciproc, înlesnindu-se astfel trecerea de la procedee intuitive la introducerea axiomelor. În această problemă sînt şi manifestări extreme: unii susţin că apelul la intuiţie în predarea

---

[6] Prof. dr. John Kemeny (S.U.A.): *Quelles sont les questions de mathématiques modernes et les aplications des mathématiques modernes. Qu'on peut introduire dans les programmes de l'enseignement secondaire.* Le courrier de la recherches pédagogique, nr. 19 1963 p. 63.

[7] H. Cartan (Paris): *Réflexions sur les rapports d'Aarhus et Dubrovnik,* l'Enseignement mathématique, Tome IX, Fascicule 1—2, 1963.

matematicii nu are nici o valoare, ci din contră. Este evidentă poziția greșită, generată de poziția idealistă în explicarea procesului de cunoaștere.

Numeroase discuții se ridică în legătură cu nivelul de învățămînt la care să înceapă modernizarea predării matematicii. Fără să rămînă doar la înțelegerea modernizării matematicii prin introducerea numai a unui limbaj adecvat, majoritatea autorilor sînt de părere că noile capitole ce se cer introduse în programele de învățămînt nu trebuie să fie simple adausuri la ultima clasă. Totuși, mulți sînt pentru introducerea matematicilor moderne la vîrsta de 16—18 ani, deci în ultimele clase ale școlii medii. În U.R.S.S. nu există unanimitate de păreri în ce privește experimentele lui V. V. Davîdov privind predarea unor elemente de algebră începînd de la clasa I.

Este adevărat că sînt autori care promovează ideea că se poate începe de la 12—15 ani (clasele V—VIII). Aceste divergențe se pot înlătura însă numai prin organizarea unor experimente concrete în școli, după programe experimentale elaborate după o concepție sau alta. Așa se întîmplă în U.R.S.S., în Belgia. În U.R.S.S. se experimentează modernizarea începînd atît de la clasa I, cît și de la alte diferite nivele. În Belgia, la o școală de educatoare, se experimentează o programă modernizată pentru ultimele două clase.

În țările capitaliste încercările de modernizare a instrucției matematice reprezintă mai mult inițiative particulare, de regulă nu sînt sprijinite de stat și întîmpină mari greutăți, printre altele și din cauza organizării administrative neunitare a învățămîntului. Această organizare împiedică adoptarea unor măsuri generale.

Problemele psihologice și pedagogice direct legate de acțiunea de modernizare a predării matematicii sînt mai puțin abordate. Este adevărat că se presupun rezolvate, dar noi știm că în multe cazuri sînt numai presupuneri. În numărul amintit din iulie 1963 al publicației „Le Courrier de la recherche pédagogique" se publică un interesant articol al lui Richard R. Skemp de la Universitatea din Manchester [8], iar în revista „l'Enseignement mathématique", numărul pe ianuarie-iunie 1963, apare articolul autorului amintit, H. Freudenthal [9], amîndouă abordînd probleme psiho-pedagogice legate de modernizarea predării matematicii. Mai ales Richard Skemp își prezintă punctul de vedere în cîteva probleme centrale ale însușirii matematicii și sugerează multe ipoteze de lucru. Astfel, el tratează problema formării noțiunilor matematice, precizînd caracterul și căile formării lor, problema însușirii schemelor, a explorării și generalizării matematice, probleme psiho-pedagogice ale rezolvării problemelor și corectării greșelilor, probleme privind motivarea în învățarea matematicii și altele.

Problema modernizării matematicii este prezentă și în literatura din țara noastră. În Gazeta Matematică și Fizică, seria A au apărut pînă acum, începînd din 1960, mai mult de 12 studii privind modernizarea matematicii, în afară de articole, periodice și tratate în care sînt dezvoltate capitolele noi ale matematicii moderne.

---

[8] Richard R. Skemp: *„La psihologie de l'apprentissage et de l'enseignement de la mathématique"*, Le Courrier de la recherche pédagogique, pag. 71.

[9] *L'enseignement mathématique*, Tome IX — Fascicule 1—2, 1963, p. 28.

Urmărind discuțiile din literatura de specialitate și pe baza unor constatări din predarea matematicii, ne-am propus să studiem posibilitățile modernizării predării matematicii în școala noastră, în mod concret, pe baza unei programe experimentale elaborate de un colectiv din Institutul de științe pedagogice.

★

Dezvoltarea economică complexă, echilibrată și armonioasă a țării noastre, precum și progresul științei și tehnicii, au adînc imprimată amprenta pe întregul conținut al învățămîntului nostru ; în ultima vreme, au determinat, prin amploarea pe care au luat-o, o intensificare și o lărgire a acțiunilor întreprinse pe linia reînnoirii învățămîntului.

Ca o continuare a unor preocupări personale ale oamenilor noștri de specialitate sau a unor acțiuni colective care s-au afirmat în ultimii ani din inițiativa noastră, Institutul de științe pedagogice s-a orientat mai categoric spre o serie de aspecte de adîncime în ceea ce privește problema modernizării învățămîntului matematic. Inițial au avut loc dezbateri serioase în ceea ce privește direcțiile în care trebuie și poate fi abordată problematica respectivă, mai ales privind metodica cea mai adecvată conținutului și sarcinilor pe care ni le-am propus. În unanimitate, însă, a fost împărtășit punctul de vedere asupra scopului urmărit în cercetările noastre și anume *îmbunătățirea învățămîntului matematic* sub cele trei laturi fundamentale — conținut, metode de predare și însușire a cunoștințelor — și sub latura sa educativă-formativă. Într-un anumit sens, printr-o astfel de concepție dorim să demonstrăm practic, cu ajutorul rezultatelor experimentale, adevărata sferă a noțiunii de modernizare a învățămîntului în general, spre care se îndreaptă cu pași tot mai repezi întregul proces de învățămînt din țara noastră.

Desigur că realizarea oricărei laturi luate în parte, din cele menționate, poate să se încadreze în sfera noțiunii de modernizare, însă nu poate să o completeze și să satisfacă, totodată, exigențele școlii noastre.

De aceea, s-au concentrat eforturile în așa fel, încît să se cuprindă întreaga sferă a problemelor, desigur nu fără dificultăți.

Institutul de științe pedagogice și-a putut pune încă de la început o astfel de ipoteză, pe considerentul că în țara noastră existau unele avantaje, față de situația din multe alte țări care se preocupă de această problemă. În primul rînd, pentru că școala noastră dispune la ora actuală de o serie de încercări valoroase pe linia legării strînse a conținutului învățămîntului de cerințele vieții, în al doilea rînd și pentru faptul că rezultatele experimentului privind predarea pe obiecte de către profesori de specialitate au demonstrat marile posibilități de care dispune școala noastră pe linia ridicării necontenite a procesului de învățămînt, atunci cînd sînt asigurate condiții optime. De aceea, includerea temei privind modernizarea învățămîntului matematic în planul preocupărilor noastre reprezintă o consecință și un pas înainte față de cercetările noastre anterioare, prin faptul că se sprijină pe ele și abordează o problematică complexă.

Stabilirea conținutului de cunoștințe matematice care sînt necesare în vremea noastră unui absolvent al școlii de 8 ani sau al școlii medii este o problemă care nu se poate rezolva fără o largă consultare a reprezentanților științelor matematice, a tehnicienilor și economiștilor. Opiniile exprimate în această privință sînt asemănătoare. Specialiștii indică, de regulă, teoria mulțimilor, teoria probabilităților și statistică matematică, algebra superioară ș.a. Se recomandă în schimb reducerea timpului afectat aritmeticii, restrîngerea cunoștințelor de trigonometrie etc. Dar problema cea mai dificilă nu este aceea a orientării asupra noului conținut. Important este ca acest conținut să poată fi realizat în procesul de învățămînt fără a se recurge la eforturi și măsuri excepționale. Este vorba doar de o acțiune care urmează să se extindă asupra întregului învățămînt. De aceea este necesar ca pe baza științei matematice să se constituie aliatele corespunzătoare de studiu, să se stabilească metodele de predare cele mai eficace și să se pună la îndemîna elevilor mijloacele pentru însușirea temeinică a cunoștințelor, astfel încît acestea să nu fie formale ci să contribuie la formarea gîndirii și a capacităților matematice.

Includerea unor noi cunoștințe de matematici presupune — după părerea noastră — reorganizarea întregului curs, prevederea unor metodici care să răspundă noilor cerințe. Nu putem pierde din vedere faptul că și pînă acum instrucția matematică în școală, pe lîngă o seamă de succese, întîmpină încă unele dificultăți, sub acest raport persistînd probleme pedagogice ce se cer rezolvate. S-a observat că multe din greutățile pe care elevii le întîmpină la matematici în clasele mari se leagă de insuficienta educare a gîndirii matematice în clasele anterioare și de faptul că ei nu și-au format din timp operațiile mintale necesare studiului matematic.

Între studiul diverselor discipline matematice se constată nu numai influențe pozitive, dar și negative. Astfel, aritmetica servește în școală și drept bază pentru algebră. Dar deprinderile de gîndire formate la aritmetică în unele cazuri intră în contradicție cu formele de gîndire reclamate de algebră și întrucîtva prejudiciază dezvoltarea autentică a acestora. Geometria este introdusă la clasa a VI-a și a VII-a oarecum brusc, elevii nefiind suficient pregătiți pentru înțelegerea unor noțiuni și relații foarte abstracte.

Ne-am pus întrebarea dacă în clasele mici se face totul pentru a pregăti terenul pentru însușirea cunoștințelor majore de matematici mai tîrziu. În legătură cu aceasta ne-am întrebat dacă nu cumva unele cunoștințe și operații de matematici pot fi realizate chiar mai bine la elevii mici decît la cei mijlocii și mari. Se știe că un astfel de fenomen se constată în studiul limbilor străine. În orice caz, sînt plauzibile astfel de întrebări: de ce școlarului mic i se dă semnul = dar nu și semnele $><$, de ce la socotit se folosesc semnele istografice pentru a desemna o necunoscută și nu ar putea fi utilizate litere care să exprime nu întrebarea sau lacuna, ci să desemneze simbolic o mulțime, de ce figurile geometrice nu ar putea fi utilizate în diverse feluri pentru formarea noțiunii de număr.

În consecință, Institutul de științe pedagogice și-a propus să urmărească încă din primele clase posibilitățile de a forma din timp unele noțiuni care să ușureze studiul ulterior al matematicilor superioare și de asemenea să experimenteze soluții noi în instrucția matematică elementară.

Cercetarea noastră are un caracter experimental, ea satisface în întregime exigențele metodei experimentale. Se deosebește, însă, de experimentul de laborator prin faptul că se aplică la colective compacte de elevi din școli de masă, constituite în clase obișnuite. Acest mod de organizare creează avantajul că rezultatele pozitive ce se vor obține pot fi cu mai mare ușurință generalizate.

Caracterul experimental mai este demonstrat și de faptul că se pornește de la clasa I, cu o programă de matematici cu totul nouă, concepută pe baza principiilor moderne. Noutatea programei este dată de introducerea unui sistem de cunoștințe unitare de matematică, rezultat din îmbinarea rațională a unor elemente de *aritmetică, algebră* și *geometrie.*

Noul sistem de cunoștințe pe care-l cuprinde programa experimentală de matematici se caracterizează — în primul rînd — prin fundamentarea științifică a noțiunii de număr, începînd din clasa I, pe baza teoriei intuitive a mulțumilor, realizînd aceasta în mod diferențiat, de la o clasă la alta, concomitent cu evoluția științifică a noțiunii de număr — clasele I—II numere naturale, clasa a III-a numere raționale pozitive, clasa a IV-a numere întregi pozitive și negative.

De asemenea, programa urmărește introducerea sistematică, începînd cu clasa I, a unor elemente de algebră, prin folosirea simbolurilor și prin metoda algebrică de rezolvare a problemelor prin ecuații simple.

În al treilea rînd, programa se caracterizează prin introducerea și studierea intuitivă a elementelor de geometrie în clasele I—IV, ușurîndu-se astfel însușirea conceptelor figurale.

Programa experimentală urmărește o nouă structură metodică a cunoștințelor pe clase, în sensul că se face o simplificare a numărului de concente încă din clasa I.

Moderne nu sînt numai concepția și felul în care a fost concretizat conținutul programei, dar și metoda practică de cercetare, precum și metodele de predare a acestor cunoștințe. În acest sens trebuie menționată componența colectivului de cercetare și modul său de lucru. Din colectivul de cercetare fac parte atît cercetători-metodiști de matematică, cît și pedagogi și psihologi cu o pregătire teoretică și cu o experiență practică de predare la clasele mici *. Materialele ce se experimentează, lecțiile și temele pentru activitatea independentă și în vederea verificării rezultatelor sînt elaborate în cadrul colectivului respectiv, am putea spune create în colectiv punct cu punct, deoarece încă n-avem la dispoziție manuale și materiale elaborate pe o astfel de concepție. În continuare, același colectiv urmărește și interpretează modul în care se aplică în practică temele respective.

În anul școlar 1963—1964, cercetarea a început prin introducerea sistematică, integrală, a noii programe la clasa I, iar la clasele II—IV au fost organizate cercetări cu caracter de sondaj, aplicîndu-se numai parțial prevederile noii programe. În special, au fost introduse teme de sondaj în legătură cu însușirea simbolurilor algebrice și cu metoda algebrică de rezolvare a problemelor prin ecuații, pornind de la aplicarea proprietăților operațiilor.

* Din colectivul de cercetare fac parte tovarășii: Ilie Ilasievici, Mihai Sandu, Gheorghe Călugărița și Alexandru Filipovici.

Cercetarea se desfășoară concomitent la două școli din București, Școala de 8 ani nr. 122 și școala de 8 ani nr. 50, însă păstrînd permanent un decalaj, în timp, de 3—4 zile între datele la care se predau diferitele cunoștințe. Acest sistem ne dă posibilitatea să se corecteze imediat deficiențele sesizate la lecțiile experimentale ce se efectuează la o școală și să se aplice în cea de-a doua școală aceeași variantă, însă îmbunătățită.

Pe lîngă atenția care se acordă procesului de predare a cunoștințelor, cercetătorii, împreună cu cadrele didactice de la școli, care s-au asociat experimentului în calitate de colaboratori *, elaborînd metodica fiecărei lecții, manifestă o grijă deosebită față de procesul învățării și dezvoltării copiilor sub raport intelectual permanent. Am putea afirma că această latură preocupă, în etapa desfășurării experimentului, în cea mai mare măsură colectivul de cercetare, deoarece modul în care elevii înțeleg, reține și folosesc cunoștințele, în mod independent, constituie mijlocul de verificare imediată a acțiunilor întreprinse zi de zi. De aceea, sistemul de verificare a rezultatelor predării cunoștințelor a fost elaborat cu multă grijă, în așa fel încît el cuprinde probe zilnice și periodice, la sfîrșitul fiecărei teme.

Din întregul mod de organizare a procesului de învățămînt ce se desfășoară în cadrul cercetării organizate de Institutul de științe pedagogice rezultă adaptarea, într-o formă adecvată, a tehnicii de învățare în spiritul teoriei programării.

Pînă în prezent, la clasa I, au fost parcurse cinci teme din programa experimentală : „Orientarea elevilor în sesizarea intuitivă a formelor și a raporturilor cantitative dintre obiectele din mediul înconjurător. Familiarizarea elevilor cu noțiunea de mulțimi de obiecte", „Exerciții pregătitoare cu mulțimi de obiecte pentru înțelegerea noțiunii de număr și a operațiilor de adunare și scădere cu numere", „Adunarea și scăderea cu numere de la 1 la 10", „Exerciții pregătitoare cu mulțimi de obiecte pentru înțelegerea operațiilor de înmulțire și împărțire cu numere", „Înmulțirea și împărțirea cu numere de la 1 la 10". În continuare, s-a trecut la predarea temei „Formarea și însușirea numerelor de la 1—100", „Adunarea și scăderea cu numere de la 1—100", „Înmulțirea și împărțirea cu numere de la 1—50". În cadrul acestor teme au fost introduse cunoștințe despre unitățile de măsură, care au servit la elaborarea unor exerciții și probleme cu aplicații practice.

S-a pus, de asemenea, un accent deosebit pe însușirea conștientă a rolului parantezelor, a simbolurilor pentru denumirea unor mulțimi de obiecte și a unor relații dintre mulțimi, pe introducerea procedeelor de rezolvare a exercițiilor și problemelor prin ecuații simple.

O preocupare deosebită există în legătură cu formarea unor deprinderi de calcul oral și scris în cadrul celor patru operații raționale, de memorare, de compunere și de rezolvare de probleme.

Problema activizării permanente a elevilor în procesul de învățămînt a constituit unul din obiectivele fiecărei lecții. În acest scop, au fost introduse

* Este vorba de tov. : Safta Popescu, Elena Sopon și Elena Dragomirescu de la Școala de 8 ani nr. 122 și de Gheorghe Cotofană și Gabriela Constantinescu de la Școala de 8 ani nr. 50.

metode şi procedee speciale cu ajutorul cărora sînt antrenaţi permanent elevii. Între altele, menţionăm sistemul exerciţiilor şi problemelor ce sînt prevăzute pentru rezolvare de către elevi la sfîrşitul fiecărei lecţii, în etapa fixării cunoştinţelor.

Rezultatele aplicării celor patru teme ale programei experimentale, constatate prin asistenţe continui şi prin înregistrarea amănunţită, sub formă de protocoale, a fiecărei lecţii, precum şi prin analiza probelor de control ce au însoţit fiecare lecţie şi prin analiza, la intervale mai mari, a probelor speciale, care implicau şi o serie de aspecte ale dezvoltării intelectuale, ne confirmă eficienţa procesului de învăţămînt desfăşurat pe baza programei respective şi a planului de măsuri experimentale.

Ne vom referi la unele din rezultatele obţinute la cîteva teme, prin probele de control special, apreciindu-le după cîteva criterii obiective de bază şi anume: accesibilitatea cunoştinţelor şi satisfacerea cerinţelor procesului de învăţare în legătură cu înţelegerea, memorarea (reţinerea), generalizarea şi abstractizarea cunoştinţelor şi unele posibilităţi de aplicare independentă, în situaţii noi.

Sarcinile programei, referitoare la conţinutul primei teme, intitulate „Orientarea elevilor în sesizarea intuitivă a formelor şi a raporturilor cantitative dintre obiectele din mediul înconjurător", au fost eşalonate în 10 lecţii, în care principalul scop consta în formarea raţională, pe cale logică, conştientă, a noţiunii de mulţime, paralel cu însuşirea elementelor definitorii ale principalelor forme geometrice regulate sub care se prezintă unele obiecte: sferă, cerc, pătrat, paralelogram, dreptunghi, cilindru.

Proba de control trebuia să demonstreze nivelul însuşirii cunoştinţelor, formarea diferitelor reprezentări despre diversitatea mulţimilor şi a formelor geometrice.

Cele şase probleme care au fost puse în faţa elevilor pentru rezolvare urmau o anumită gradaţie logică, de la simplu la complex, pentru a determina cît mai precis diferite niveluri de învăţare. Proba de control a constat dintr-o fişă pe care elevii trebuiau s-o completeze pe baza instructajului făcut de cercetător.

Iată în ce a constat problematica probei de control:

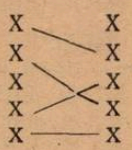
1. Tăiaţi cu o linie pătratele desenate.
2. Tăiaţi cu două linii dreptunghiurile.
3. Desenaţi cu mîna liberă un cilindru în chenarul din partea stîngă, sus.
4. Desenaţi cu mîna liberă o mulţime de cercuri, în chenarul din partea dreaptă, sus.
5. Desenaţi cu mîna liberă în chenarul din partea stîngă de jos: două segmente, unul mai mare şi altul mai mic, apoi arătaţi prin semnul pe care-l cunoaşteţi că nu sînt la fel de mari.
6. Desenaţi două mulţimi egale, formate din puncte în partea dreaptă, jos.

La fiecare dintre problemele puse spre rezolvare elevii trebuiau să consume un timp determinat, în aşa fel încît rezolvarea tuturor problemelor să dureze în medie 20 minute.

Rezultatele probei de control au fost înscrise într-un tabel și clasificate pe baza criteriilor menționate.

În ansamblu, nivelul de însușire a cunoștințelor și deprinderilor poate fi apreciat ca bun și foarte bun.

La primele cinci probleme elevii au dovedit posibilități de înțelegere maxime, în procent de 100%. La problema a șasea, s-a obținut un procent de 86,4%, cinci dintre elevi dînd o rezolvare parțial corectă, în sensul că au reușit să deseneze două mulțimi, însă au greșit la stabilirea raportului de egalitate. De exemplu, eleva Ș. M. a desenat în așa fel egalitatea respectivă, încît două dintre elementele mulțimilor au rămas în afara relației de egalitate:



Rezultate de asemenea pozitive se constată și în ceea ce privește posibilitățile elevilor de a aplica cunoștințele însușite, precum și de a putea ajunge la generalizări și la abstractizări, pe măsura nivelului lor de dezvoltare.

În medie, nivelul la care elevii pot aplica cunoștințele însușite în cadrul temei respective este de 94%. Posibilitățile de aplicare a cunoștințelor au fost analizate sub două aspecte, și anume sub acțiunea unor factori externi, direct și pe baza stimulilor verbali. De exemplu, cunoștințele despre elementele caracteristice ale diferitelor tipuri geometrice elevii le-au aplicat direct, avînd în față imaginea formelor respective, în timp ce cunoștințele despre mulțimi au fost aplicate de către elevi pe baza indicațiilor verbale ale cercetătorului. În primul caz, elevii trebuiau doar să recunoască din desenele reprezentate în fișă, în diferite poziții. (de exemplu, li s-a indicat: „tăiați cu două linii dreptunghiurile"). În cel de-al doilea caz, elevii — nemaiavînd în față nici un desen — au fost puși în situația de a da răspuns la problemă numai pe baza reprezentărilor mintale, ca de exemplu: desenarea unor mulțimi de cercuri, segmente, semne mai mari și mici etc. Se înțelege că aplicarea cunoștințelor avînd la bază reprezentarea sub forma desenelor a înregistrat procentul cel mai ridicat, 100%.

În mod deosebit ne-au preocupat posibilitățile de generalizare și de abstractizare, problemă pe care colectivul nostru de cercetători și-a înscris-o între obiectivele principale ale cercetării.

Problema generalizării și abstractizării a fost privită sub trei aspecte principale și anume: sesizarea noțiunilor esențiale ale noțiunilor însușite, sesizarea și a altor note, tot esențiale, însă care nu apar pe primul plan în procesul de învățămînt la clasa I și care au fost introduse în mod ipotetic, pentru a tatona mai departe nivelul posibilităților intelectuale ale copiilor de vîrstă respectivă, precum și sesizarea aspectului care indică nivelul de generalizare și de abstractizare pe baza comparațiilor.

În procent de 100% elevii reușesc să facă generalizări, sesizînd notele esențiale ale noțiunilor însușite în cadrul sarcinilor stabilite pentru pro-

bele 1—5. De exemplu, toți elevii au putut să execute sarcina dată de a desprinde notele esențiale ale patrulaterelor de diferite forme și poziții, de a reprezenta în mod independent, pe baza reprezentărilor și cunoștințelor, elementele esențiale pentru a desena în mod corect cilindrul, de a reprezenta prin desen notele esențiale ale noțiunilor de mulțime, segment, mărimi egale, mai mari și mai mici, sensul diferitelor semne convenționale utilizate în matematică.

La problema a șasea, în general, privită sub cele trei aspecte sub care au fost apreciate posibilitățile de generalizare și de abstractizare, au fost întîmpinate unele greutăți, însă de regulă de aceiași elevi, în număr de 5—6, care în general au rezultate mai slabe la învățătură. Aceștia însă au putut face față la primele 5 probleme, sub toate aspectele, ridicînd procentul pe întreaga clasă pînă la 100%.

Unele dificultăți mai deosebite s-au sesizat la proba a șasea în legătură cu posibilitățile de comparație a celor două mulțimi. Aici, procentul celor care n-au rezolvat corect sarcina a ajuns la 33%.

Într-o oarecare măsură această situație este explicabilă, deoarece elevii au întîmpinat greutăți și datorită faptului că au absentat la o serie dintre lecțiile anterioare.

Analiza rezultatelor obținute de către elevi în cadrul procesului de învățămînt, după prima temă din programă, care a însemnat pentru noi o adevărată piatră de încercare, ne-a condus spre o serie de măsuri de îmbunătățire atît a conținutului cunoștințelor, cît și a metodelor de predare și învățare. Astfel, analizînd rezultatele după predarea primei probe de control, colectivul de cercetare a hotărît să se introducă în cadrul temelor următoare mai multe exerciții în care să fie reluate o serie din noțiunile transmise la prima temă, în cadrul unor lecții speciale de consolidare a cunoștințelor.

★

Articolul de față nu depășește însemnătatea unei comunicări preliminare. Totuși, cercetările întreprinse și aflate încă în curs ne permit să afirmăm că modernizarea predării matematicii la clasele mici este posibilă și necesară. Particularitățile psihice ale școlarului mic nu sînt suficient valorificate prin cursul elementar de aritmetică. Școlarul se dovedește a fi capabil să asimileze unele noțiuni elementare de algebră și de geometrie. Prin aceasta nu numai că se formează la un nivel mai înalt gîndirea matematică a elevului, dar el poate să asimileze mai temeinic cunoștințele de aritmetică și într-un ritm mai rapid. Astfel, noi am predat în clasa I numerația și operațiile de adunare-scădere pînă la 100, iar operațiile de înmulțire și de împărțire pînă la 50.

Predarea la primele clase a unui curs unitar de matematici — pornind de la noțiuni elementare, — este pe deplin posibilă și credem că după investigații complete la clasele I—IV va trebui să fie răspîndită cît mai larg. Cît privește modernizarea instrucției matematice în ultimele patru clase ale școlii de 8 ani și în școala medie, în această privință există perspective și mai mari, dar asupra lor nu ne putem pronunța fără cercetările experimentale corespunzătoare.

ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В первой части статьи проводится анализ дискуссий в связи с точкой зрения, с которой в разных странах решается вопрос о модернизации преподавания математики.

Авторы являются сторонниками обновления преподавания математики с начальных классов. Они считают, что только таким образом будут достигнуты лучшие результаты, так как преподавание приблизится к логике науки и будут использованы рационально способности учащихся младших классов.

В последней части излагаются результаты, полученные при экспериментировании (в I-ом классе) новой программы, где — на основе множеств — вводятся параллельно элементы арифметики, геометрии и алгебры.

LES PROBLEMES PSYCHO-PEDAGOGIQUES DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES À L'ECOLE DE CULTURE GÉNÉRALE

(Résumé)

Dans l'introduction de l'article, on expose le contenu des débats au sujet de la manière dont on conçoit et on expérimente, dans différents pays, la modernisation de l'instruction mathématique.

Les auteurs se prononcent pour le renouvellement de l'enseignement des mathématiques dès les classes élémentaires. Ils considèrent que les efforts qui seront faits mèneront à de meilleurs résultats, car on marchera das le début sur une voie plus rapprochée de la logique de la science et on utilisera plus raisonnablement les possibilités de l'écolier de bas âge, trop fréquemment sous-estimées.

Dans la dernière partie, on présente quelques — uns des résultats obtenus en R.P.R. par l'expérimentation, en première classe, d'un programme qui introduit, parallèlement, des éléments d'arithmétique, de géométrie et d'algèbre.

QUESTIONS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN MODERN MATHS TEACHING IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS

(Abstract)

The article is concerned with questions of modernizing the teaching of mathematics in the elementary and secondary schools and how this is done in various countries of the world. The authors say this should be carried out as early as the elementary school to help bring the logic of science closer to maths teaching, and make better use of the abilities of pupils in the low-age bracket, which have often been underestimated. The article also surveys the results obtained in this country by experimenting in the first form the simultaneous teaching of notions of arithmetic, geometry and algebra on the basis of sets.

CONTRIBUȚIA ORGANIZAȚIEI U.T.M. LA FORMAREA PROFILULUI MORAL-POLITIC AL ELEVILOR *

PETRE BÂRBULESCU, ACULIN CAZACU
și *ANTON VASILESCU*
Cercetători științifici la Institutul de științe pedagogice

În procesul construirii societății socialiste în patria noastră, s-a format și se dezvoltă în rîndul maselor muncitoare o înaltă conștiință socialistă. Reflectînd profundele transformări petrecute în existența socială, fiind rod al muncii politico-educative desfășurate de partid, conștiința nouă a oamenilor muncii se dezvoltă necontenit în lărgime și în profunzime. Pe măsura adîncirii practicii social-istorice a maselor în procesul desăvîrșirii construcției socialismului, capătă o importanță tot mai mare conștiința acestui act. Ritmul de înfăptuire a sarcinilor istorice ale desăvîrșirii construcției socialiste depinde în mare măsură de intensitatea participării conștiente a maselor. Pentru aceasta este necesară dezvoltarea neîncetată a conștiinței oamenilor muncii. Acest proces nu se produce de la sine; el implică necesitatea conducerii, îndrumării sale de către un factor care să-i cunoască legitatea internă. Acest factor trebuie să fie în mod necesar conștient, astfel încît să întrupeze în sine cele mai înalte trăsături ale conștiinței de clasă a proletariatului.

În țara noastră, rolul conducător îl are Partidul Muncitoresc Romîn. Conducerea de către partid a procesului dezvoltării conștiinței socialiste a maselor este o cerință obiectivă.

În întreaga sa muncă politico-educativă partidul nostru aplică metoda tratării concret-istorice a fenomenelor sociale, pornește de la analiza tuturor factorilor obiectivi și subiectivi ai dezvoltării sociale, care acționează într-o etapă istoricește constituită. Pe baza unei asemenea analize profunde și multilaterale, la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., s-a arătat că în prezent educația ideologico-politică a maselor are o importanță uriașă, constituind

* Articolul de față prezintă unele probleme ale cercetării cu tema „Rolul organizațiilor de pionieri și U.T.M. în educația ideologico-politică a elevilor", începută în anul școlar 1962—1963. Cercetarea se desfășoară, în principal, la Școlile medii nr. 6 „Ilie Pintilie" și „M. Eminescu" din București, la Școala medie Bolintinu din Vale, la Școala medie Bicaz, la Grupul școlar „Steagul roșu" Brașov și la Centrul școlar agricol Buzău. În anul școlar 1962—1963 au fost urmărite clasele a IX-a și a X-a (școli medii) și anii I și II (școli profesionale).

o condiție de bază a progresului social. Această întreagă activitate se desfășoară în direcția dezvoltării multilaterale a omului în toată plenitudinea însușirilor lui, însușiri de cunoaștere, de muncă și de creație. De aceea, problemele educației ideologico-politice a maselor sînt strîns legate de cele care privesc educarea tinerei generații, a tineretului școlar, în sprijinul ideologiei socialiste.

Procesul formării și dezvoltării conștiinței socialiste a oamenilor începe încă de pe băncile școlii, acolo unde se pun în mod temeinic premisele dezvoltării ulterioare a omului. Iată de ce, în etapa actuală — în care sarcinile construcției socialiste cer în mod imperios amplificarea creației conștiente a maselor, pregătirea pentru viață a unei generații viguroase, înarmate cu cunoașterea aprofundată a bogatului tezaur de cunoștințe pe care l-a elaborat omenirea, capabile să transpună în viață cunoștințele acumulate — dezvoltarea conștiinței socialiste este o problemă centrală.

În aceste condiții, școala nu trebuie privită numai ca o simplă instituție instructivă, ci ca un organ ideologico-educativ deosebit de important al societății care făurește omul nou. În această direcție este necesar să fie orientate conținutul, metodele și formele activității școlare. V. I. Lenin a arătat aceste sarcini importante ale școlii, spunînd că școala trebuie să fie „nu numai un promotor al principiilor comunismului în general ci și un promotor al influențelor ideologice, organizatorice și educative" [1].

În ansamblul său, procesul instructiv-educativ se desfășoară astfel încît, în mod gradat și sistematic, contribuie la pregătirea unor oameni capabili să răspundă cerințelor ample ale desăvîrșirii construcției socialiste. Este necesar ca întreaga muncă educativă desfășurată în școală să urmărească formarea profilului moral-politic al elevilor. Ducînd în masa elevilor, într-o formă sau alta, cuvîntul partidului, concepția sa despre lume și viață, cadrele didactice au un mare rol în realizarea acestei cerințe.

Pe linia stimulării și satisfacerii intereselor de cunoaștere ale elevilor pentru însușirea ideilor de bază ale marxism-leninismului despre natură și societate, a formării convingerilor și atitudinilor politice corespunzătoare, școala are un sprijin substanțial din partea organizației U.T.M. Tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej arăta că: „*Organizațiile U.T.M., cu sprijinul și sub îndrumarea organizațiilor de partid, trebuie să desfășoare o activitate bogată în conținut, variată și atrăgătoare, ajutîndu-i pe tineri să-și formeze o concepție științifică despre natură și societate, să-și însușească învățătura marxist-leninistă și politica partidului nostru*" [2].

În condițiile sporirii continue a rolului și însemnătății activității ideologice, a muncii politice-educative, organizațiile U.T.M. contribuie la dezvoltarea în rîndurile tineretului a devotamentului față de partid, față de cauza socialismului și a comunismului, a dragostei înflăcărate față de patrie, a sentimentului înalt al internaționalismului proletar, a atitudinii înaintate, socialiste față de muncă și de bunul obștesc, la formarea și consolidarea trăsăturilor moral-politice ale omului nou. Asigurînd întregii sale activități un conținut de idei bogat și atractiv, organizațiile U.T.M. îi ajută pe tineri

[1] V. I. Lenin: *Opere*, vol. 29, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 114.
[2] Gh. Gheorghiu-Dej: *Articole și cuvîntări (1961—1962)*, Ed Politică, București, 1962, p. 283.

să realizeze o strînsă legătură între cunoștințe și viață, le dezvoltă combativitatea împotriva influențelor ideologiei burgheze, a atitudinilor înapoiate, a comportării necorespunzătoare în școală și în societate.

În acest sens, *colaborarea temeinică a școlii cu organizația U.T.M. întărește caracterul sistematic al muncii educative și sporește eficiența sa.*

Un element central al educației ideologice a elevilor îl constituie formarea conștiinței semnificației politice a calității de elev. Realizarea acestui obiectiv presupune formarea la elevi, în procesul asimilării cunoștințelor științifice despre natură și societate, a unor convingeri politice puternice care să se reflecte, în primul rînd, în atitudinea înaintată față de învățătură, în îndeplinirea conștiincioasă a tuturor îndatoririlor școlare. Activitatea educativă desfășurată de U.T.M., ca organizație revoluționară de masă a tineretului, contribuie substanțial la realizarea în conștiința elevilor a unei motivații social-politice profunde a activității școlare. Prin aceasta, ducînd la formarea profilului moral-politic al elevilor conform specificului și nivelului activității lor în ansamblul muncii sociale, activitatea de organizație contribuie și la deschiderea în conștiința elevilor a perspectivelor lor de viitor, la formarea idealului de viață comunist și a înțelegerii mijloacelor concrete necesare atingerii acestuia.

În societatea socialistă sînt mobilizate toate resursele și capacitățile creatoare ale elevilor în lumina idealului de viață comunist. Așa cum se arăta la cea de-a 40-a aniversare a U.T.C., *„Partidul a dat generației noastre idealurile cele mai înalte de viață — idealurile comunismului, învățîndu-ne să muncim și să trăim demn, în chip socialist, să tindem mereu spre perfecțiune morală, să punem toată energia și capacitatea noastră în slujba cauzei măreței a socialismului și comunismului“* [3].

În țările capitaliste, ideologii burghezi fac — nu de puține ori — referiri cu privire la faptul că tineretul din aceste țări este lipsit de un ideal care să-l anime în viață.

Astfel, Linston Pope, decanul uneia dintre facultățile de pe lîngă Universitatea Yale, arăta că tinerii din S.U.A. cresc într-o „epocă de nehotărîre, de echivoc și de paradox, în care idealurile sînt nebuloase și valorile confuze“ [4]. La fel, psihologul american Henry Kagan, vorbind despre criza morală a tineretului american, afirmă: „Primul simpton al decăderii este pierderea certitudinii în ceea ce privește idealurile și valorile...“ [5].

Aprecierea unor ideologi burghezi, potrivit cărora „secolul al XX-lea este secolul generațiilor pierdute“, exprimă de fapt o apreciere valabilă pentru acea parte a tineretului din țările capitaliste căruia burghezia nu-i poate oferi nimic în afara unei vieți lipsite de perspectivă.

Burghezia imperialistă face tot ce-i stă în putință pentru a subordona tineretul influențelor sale, pentru a-l sili să slujească interesele monopolurilor. Fenomenele care caracterizează tînăra generație actuală nu denotă cîtuși de puțin că ar avea loc o criză a tineretului. Pasivitatea politică a unei părți

---

[3] *40 de ani de la crearea U.T.C.*, Ed. politică, București, 1962, p. 22.

[4] *Values and Ideals of American Youth* (Valorile și idealurile tineretului american), ed. by Eli Ginsberg. N.Y., 1961, p. 231.

[5] Idem, p. 255—256.

a tineretului din țările capitaliste, creșterea criminalității în rîndurile acestui tineret, precum și alte asemenea aspecte, vădesc nu criza tineretului, ci criza sistemului social în care trăiește acest tineret, criza vieții spirituale a lumii capitaliste.

Cu totul alta este situația tineretului în țările socialiste. Posibilitățile imense oferite tinerilor societății noastre pentru dezvoltarea lor multilaterală, participarea lor entuziastă la atingerea unor obiective constructive de perspectivă istorică, sînt dovezi concludente care arată opoziția ireductibilă dintre sistemul de educație socialist și cel burghez, sînt aspecte care atestă superioritatea vieții spirituale a societății socialiste față de cea capitalistă.

În condițiile societății socialiste, educația ideologico-politică a elevilor — prin întregul său conținut — urmărește formarea convingerilor și atitudinilor politice comuniste la elevi, educarea unui tineret care să afirme și să aplice în mod susținut ideologia marxist-leninistă, să fie intransigent și combativ față de influențele educației burgheze. Organizația U.T.M., antrenînd elevii în sistemul practicii social-politice a maselor, sprijină activ școala în procesul formării concepției științifice despre lume și viață la elevi. Activitatea de organizație are în etapa actuală o importanță sporită; ea se încadrează în ansamblul elementelor care contribuie la creșterea rolului conducător al partidului în procesul desăvîrșirii construcției socialismului în patria noastră.

Cercetarea științifică privind rolul organizațiilor U.T.M. din școli în educarea ideologico-politică a elevilor își propune să contribuie la ridicarea eficienței acesteia într-un domeniu de o importanță teoretică și practică deosebită.

*

Bazele procesului de formare și de consolidare a trăsăturilor care definesc profilul moral-politic al elevilor, concepția lor despre natură și societate, se pun în cadrul procesului instructiv-educativ. Deși am avut în vedere și acest aspect, nu ne propunem să-l analizăm în acest articol, decît în măsura în care activitatea organizației U.T.M., prin eficiența ei educativă, s-a reflectat în evoluția pozitivă a elevilor în raport cu îndatoririle lor școlare.

Împletirea activității de organizație a elevilor cu munca școlii se realizează, în liniile sale esențiale, în scopul atingerii obiectivelor educației comuniste.

Munca politico-educativă desfășurată de organizația U.T.M. în școală are un specific de care trebuie să ținem seama, atunci cînd determinăm obiectivele, sarcinile și mijloacele care se includ în procesul de formare a profilului moral-politic al elevilor. Condusă și îndrumată permanent de partid, organizația U.T.M. își desfășoară activitatea în condițiile în care elevii sînt cuprinși și în procesul de învățămînt. De aceea, munca de educație ideologico-politică a elevilor trebuie să aibă un caracter sistematic, unitar, școala și organizația formînd un front comun.

Ținînd seama de acest fapt, cercetarea noastră urmărește și asigurarea cerințelor pe care le impune caracterul sistematic al colaborării dintre școală și organizație.

Sarcinile principale de muncă ale elevului converg, îndeosebi, spre cerințele muncii de învățătură. Atitudinea elevilor față de îndatoririle școlare, în genere, reprezintă rezultatul esențial al muncii de educație ideologico-politică. În același timp munca, experiența organizată a elevilor, constituie mijlocul principal de cultivare în conștiința lor a înaltelor idei ale marxism-leninismului. Acest proces complex, dialectic, se bazează în școala noastră pe unitatea dintre teorie și practică.

Asigurarea unei motivații înalte a muncii de învățătură, organizarea experienței personale a elevilor, participarea lor la activitățile direct productive din unitățile economice industriale și agricole, desfășurarea muncii educative — ținînd seama de evoluția concretă a vieții colectivului școlar și de experiența generală a construcției socialiste — constituie chezășia succesului în munca educativă. Îmbinarea teoriei cu practica devine astfel un fapt real, științific întemeiat.

Munca politică-educativă a organizației U.T.M. în școală are o sferă largă de realizare. Prin conținutul său, antrenînd elevii într-o activitate obștească politică, această muncă duce la formarea unor calități morale superioare, fundamentate ideologic în procesul transformării cunoștințelor în convingeri comuniste intime, care se exprimă în atitudini corespunzătoare. Activitățile educative ale organizației U.T.M. lărgesc considerabil sfera posibilităților de constituire a convingerilor elevilor privind justețea politicii partidului nostru, contribuind la formarea atașamentului elevilor față de cauza partidului, a celor ce muncesc.

Pentru formarea profilului moral-politic al elevilor, o importanță deosebită o are cunoașterea de către aceștia a tradițiilor luptei revoluționare a poporului nostru. În cercetarea întreprinsă, am acordat atenția cuvenită acestei probleme. În acest sens s-au organizat o serie de acțiuni. Astfel, o anchetă întreprinsă la Școala medie nr. 6 din București arată că elevii sînt dornici de a cunoaște cît mai multe aspecte din viața și activitatea revoluționară a clasei noastre muncitoare, propunînd — în acest scop — acțiuni interesante, atractive. În întîmpinarea dorințelor elevilor, în cadrul învățămîntului politic U.T.M., li s-a prezentat tema „Partidul nostru, creatorul și conducătorul organizației marxist-leniniste de tineret". Cu prilejul celei de-a 30-a aniversări a eroicelor lupte ale muncitorilor ceferiști și petroliști, grupele U.T.M. din clasele a IX-a A. și a IX-a E. de la Școala medie „M. Eminescu" din București, în colaborare cu diriginții claselor, au organizat vizitarea uzinelor „Grivița Roșie", a Muzeului de Istorie a Partidului și, ulterior, vizionarea filmului „Lupeni '29".

La grupul școlar „Steagul roșu" din Brașov, am sugerat și sprijinit organizarea, sub formă de simpozion, a unei „întîlniri" cu eroii cărții „N-a fost în zadar" de Al. Șiperco ; la Centrul școlar agricol Buzău, au avut loc întîlniri cu activiști de partid, cu luptători din timpul ilegalității.

În desfășurarea unor astfel de acțiuni s-a pus accentul pe necesitatea ca elevii să cunoască trecutul de luptă al clasei muncitoare condusă de partid, al tineretului comunist, cu scopul de a prețui mai mult realitățile construcției socialismului, de a vedea sensul profund umanitar al luptei de clasă a proletariatului, condus de partid, împotriva regimului burghezo-moșieresc.

Tradițiile școlare sînt, prin conținutul lor, puternice mijloace politico-educative. Serbarea tradițională a Școlii medii „M. Eminescu" din București, legată de numele pe care îl poartă școala, constituie un prilej puternic de acționare asupra afectivității elevilor, de creare a unor premise trainice, sistematic actualizate, pentru formarea convingerilor privind măreția zilelor pe care le trăim, făurite prin munca și prin eroismul oamenilor muncii conduși de partid.

În cadrul cercetării, am urmărit formarea în viața școlilor și a unor tradiții pe linia valorificării posibilităților oferite de contactul direct al elevilor cu activitatea oamenilor muncii, prin practica în producție. La școlile medii nr. 6 și „M. Eminescu" s-a format tradiția ca organizațiile U.T.M. să invite — la acțiunile pe care le întreprind — tineri din întreprinderile „Dacia", „Tehnometal", „Autobuzul", și din Fabrica de ciorapi „București". Aceștia participă la adunările generale, aduc în mijlocul elevilor cuvîntul organizației U.T.M. din întreprindere. În acest fel, munca educativă pornește de la valorificarea resurselor pe care le oferă cercul de preocupări ale elevilor, experiența lor de viață, legătura lor cu mediul social nou, socialist. Cunoscînd mediul social cu care vin în contact și transformările survenite aici, atît pe plan obiectiv, cît și în conștiința oamenilor, elevii ajung mai ușor la convingerea că partidul nostru pornește de la cunoașterea experienței maselor, pe care o generalizează și o redă oamenilor muncii sub forma unor programe de luptă și de muncă pentru progresul continuu al țării noastre. Experiența organizației U.T.M. de la Grupul școlar „Steagul roșu", care, împreună cu școala, antrenează elevii în strîngerea de date privind dezvoltarea întreprinderii brașovene în anii construcției socialiste, este menită tocmai să constituie un punct de plecare pentru a le arăta elevilor în mod convingător în ce constă politica partidului nostru de industrializare socialistă, de dezvoltare a bazei tehnico-materiale a socialismului. Discuțiile pe care le poartă elevii cu muncitorii, cu membrii de partid din întreprindere, lărgesc orizontul spiritual al elevilor, condiție indispensabilă pentru înțelegerea caracterului științific al ideologiei marxist-leniniste.

Atașamentul elevilor față de partid, ca element principal al profilului lor moral-politic, s-a adîncit prin ansamblul acțiunilor educative (excursii, vizite, vizionare de filme etc.), care i-au pus în contact direct sau mijlocit cu realizările socialismului de pe tot cuprinsul patriei. Valorificarea condițiilor locale a constituit, așadar, numai punctul de plecare pentru înțelegerea de către elevi a rolului conducător al partidului, a caracterului științific al politicii sale.

Informările politice organizate la Școlile medii nr. 6 și „M. Eminescu" (la pregătirea cărora am antrenat elevii din clasele a X-a și a XI-a), în legătură cu vizita conducătorilor de partid și de stat în cîteva regiuni ale țării, au urmărit să arate elevilor preocuparea continuă a partidului și statului nostru pentru dezvoltarea economiei socialiste.

Sprijinind organizațiile U.T.M. de la aceste școli pentru pregătirea informărilor politice amintite, am pornit de la premisa că eficiența acestor acțiuni este mai mare, dacă elevii sînt puși în situația de a aduna și interpreta ei înșiși fapte de viață, de a le prezenta colegilor lor. Eficiența activității de

informare politică a elevilor crește, dacă la munca de pregătire și de desfășurare a ei sînt antrenați cît mai mulți elevi.

Sprijinind activitatea organizației U.T.M. la clasele cercetate, pe linia valorificării educative a contactului elevilor cu mediul socialist, am constat, în anul școlar 1962—1963, o creștere considerabilă a tendinței elevilor de a găsi în jurul lor exemple pozitive, înaintate, pe care să le urmeze în viață. La începutul și la sfîrșitul anului am aplicat la clasele a IX-a și a X-a un chestionar cuprinzînd și următoarea întrebare: „Care sînt trăsăturile caracteristice ale omului de tip nou? Cunoașteți astfel de oameni?".

Iată rezultatul obținut (în ceea ce privește caracterul exemplificărilor), în tabelul nr. 1:

Tabelul nr. 1

	Clasele	Numărul elevilor chestionați	Caracterul exemplificărilor		
			Din viață	Din literatură	Lipsesc exemplificări
La începutul anului școlar	a IX-a	225	35,55%	35,55%	28,90%
	a X-a	208	27,88%	59,61%	12,51%
La sfîrșitul anului școlar	a IX-a	216	64,81%	22,68%	12,51%
	a X-a	200	50,50%	41,50%	8%

Se remarcă, astfel, o creștere a procentajului de exemple de oameni de tip nou, luate din viață. Analiza calitativă a răspunsurilor și discuțiile individuale purtate cu profesorii și cu elevii la sfîrșitul anului școlar ne duce la unele concluzii interesante. Astfel, cele mai multe exemple din viață, date de elevi la sfîrșitul anului, sînt luate din mediul social pe care ei îl cunosc în mod direct.

Este semnificativ faptul că pentru cei mai mulți dintre elevi exemplul cel mai viu de urmat în viață îl constituie comuniștii. În exemplificările pe care le dau, ei scot în relief multe din calitățile care definesc profilul moral-politic al comunistului: devotamentul față de socialism, activitatea creatoare de transpunere în viață a politicii partidului, legătura strînsă cu oamenii muncii, înaltul nivel ideologic și politic, intransigența față de ideologia burgheză și altele.

Din răspunsurile la chestionar, din discuții și din observarea elevilor în diferite situații (lecții, ore de dirigenție, activități de organizație) a reieșit că aceștia surprind asemenea calități, ca cele enumerate mai sus, în manifestarea lor concretă, de zi cu zi, în activitatea și în viața oamenilor muncii cu care vin în contact.

Astfel, elevul I. E. (clasa a IX-a E. Școala medie „M. Eminescu" scrie: *„Prin faptele lor, comuniștii sînt exemple pe care trebuie să le urmăm"*. Eleva D. E., din aceeași clasă, relatează: „In fabrica în care fac practică am ocazia să cunosc numeroase exemple de oameni noi. Astfel, tovarășa ingineră D. este un exemplu nu numai pentru noi, dar și pentru tovarășii de muncă din fabrică. La gazeta de perete din fabrică am citit un articol din care am aflat mai pe larg despre succesele tovarășei inginere, atît profesional, cît și ca *„membru de partid"* (subl. ns.). Mulți dintre oamenii de tip nou pe care îi remarcă elevii sînt muncitori, membri de partid. „La uzina în care fac practică, „Autobuzul", — spune elevul C. M. clasa a IX-a A., Școala medie „M. Eminescu" — pot da de exemplu pe tovarășul N., care ne ajută și ne învață tainele frumoasei meserii de lăcătuș. La tovarășul N. *am observat calitățile unui comunist, cum ar fi dragostea de muncă și de elevii pe care îi învață.* (subl. ns).

Elevul P. V. (clasa a IX-a A. Școala medie Bicaz) dă exemplu de om nou pe președintele G.A.S. Țibucani, spunînd că „dorința lui de a vedea ridicarea comunei și dezvoltarea gospodăriei îl face să depună toată silința și rîvna în muncă". Eleva P. E. (clasa a X-a A., Școala medie Bolintinu din Vale), scrie: „Ca exemplu voi da pe omul pe care îl cunosc cel mai bine, pe mama. Mama mea lucrează de 10 ani în G.A.C. Muncește cu multă rîvnă în gospodăria colectivă pe care o îndrăgește foarte mult. *Faptul că lucrează cu multă perseverență și tragere de inimă a făcut ca mamei mele să i se încredințeze, de către partid, carnetul P.M.R.*" (subl. ns.). Elevul V. F. (clasa a IX-a A, Școala medie nr. 6) scrie: „Apreciez mult faptul că, în atelierul în care fac practică, *comuniștii sînt primii care se îngrijesc de calitatea pieselor strujite și introduc în producție inovații*" (subl. ns.).

Îndeosebi la sfîrșitul anului școlar, exemplificările sînt mai strîns legate de viață, mai diverse, trăsăturile proprii omului nou, pe care le enumeră elevii fiind mai profunde, dintre ele crescînd numărul acelora care arată nivelul politic ridicat al constructorului socialismului.

Discuțiile pe care le-am avut cu unii elevi au arătat că procentajul încă ridicat al lipsei de exemple, la sfîrșitul anului, la clasele a X-a, se explică printr-un fapt în fond pozitiv și specific adolescenței: pe măsura dezvoltării lor, elevii își sporesc exigența față de tot ceea ce îi înconjoară, judecățile ipotetice capătă un volum mai mare în modul lor de a gîndi. Acest fapt poate fi și o urmare a muncii politico-educative care a pus în fața elevilor cerințe mai înalte, le-a sporit discernămîntul politic în atitudinea față de realitatea înconjurătoare. Avînd în vedere acest fapt, în anul școlar 1963—1964 s-a lărgit cercul de situații care îi pun pe elevi în legătură cu aspectele pozitive din mediul social cu care vin în contact *.

Influența mediului muncitoresc asupra elevilor se face simțită în modul lor de a gîndi și sub aspectul unor laturi ale activității de organizație.

Într-o discuție a activului clasei cu elevul I. G. (clasa a X-a, Școala medie nr. 6) acesta a făcut următoarea relatare despre convorbirea pe care a avut-o cu un muncitor de la întreprinderea „Tehnometal", unde face practică: „Tovarășul mi-a arătat că în ședințele de partid de la întreprindere se critică zdravăn lipsurile și mi-a spus că ar fi bine să facem și noi la fel, la școală, că nu ne-ar strica".

* Cercetarea fiind în curs de desfășurare, nu sîntem încă în măsură să tragem concluzii finale privind acest aspect.

Astfel de relatări s-au întîlnit și la alți elevi, în diferite prilejuri. Asemenea aspecte pozitive, prin semnificația lor politică, întăresc ideea necesității de a se amplifica continuu formele de legătură ale organizației U.T.M. din școală cu organizațiile U.T.M. din întreprinderi. Muncitorii tineri au fost invitați nu numai la adunările generale sau la orele de dirigenție *, ci și la alte acțiuni educative comune.

Spiritul combativ și constructiv al elevilor se consolidează astfel în condițiile în care ei sînt puși în situația de a observa efectiv că în jurul lor critica și autocritica principială constituie un mijloc de lichidare a lipsurilor, de dezvoltare. Convorbirile individuale purtate cu elevii la sfîrșitul anului, analiza unor probe aplicate la clasele cercetate, observarea sistematică a elevilor la ore și în alte împrejurări ne-au dus la concluzia că aceștia văd în critică un mijloc important de afirmare a pozitivului și de infirmare a negativului din viața colectivelor de elevi, dar renunță ușor la critică la primul obstacol întîlnit. Înlăturarea acestei contradicții ar constitui un izvor al întăririi opiniei colectivului de elevi, al adîncirii semnificației politice a opiniei colectivului. Cercetarea urmărește în continuare această problemă — în ideea mai largă a necesității exprimării nivelului ideologic-politic al elevilor în fapte și atitudini care servesc interesele morale ale colectivelor de elevi.

Profilul moral-politic al elevilor se exprimă, în principal, în fapte și în atitudini cu caracter patriotic. În studierea procesului de constituire la elevi a sentimentelor moral-politice de patriotism socialist și de internaționalism proletar, am urmărit îndeosebi trei probleme principale:

1. Dezvoltarea conținutului noțiunii de patrie socialistă la elevii claselor mari. Formarea convingerii elevilor despre justețea accepțiunii marxist-leniniste a noțiunii de patrie.

2. Formarea convingerii privind îndatoririle patriotice implicate de calitatea de elev. Motivația social-politică a muncii de învățătură, constituirea la elevi a idealurilor de viață, ca idealuri patriotice.

3. Exprimarea acestor convingeri în fapte cu caracter patriotic, în primul rînd în atitudinea față de învățătură.

La începutul anului școlar 1962—1963 am propus cadrelor didactice — îndeosebi la istorie, economie politică, limba romînă — să urmărească permanent, acolo unde tema lecției permite, o lărgire a sferei și conținutului unor noțiuni transmise elevilor ca „patrie socialistă", „patriotism", „muncă obștească", „unitate de voință" etc. De asemenea, în cadrul orelor de dirigenție, desfășurate în genere pe bază de discuții etice, am accentuat asupra unor asemenea noțiuni, cu referiri concrete la modul în care elevii le înțeleg semnificația.

Pe linia activității de organizație am întreprins experimente naturale menite să stimuleze activitatea de interes obștesc-patriotic a elevilor, punîndu-i în situații concrete care le cereau o atitudine conformă cu cerințele implicate în ideile ce le-au fost transmise, îndeosebi pe linia patriotismului socialist.

* În trimestrele II și III, anul școlar 1962—1963, și în primul trimestru al anului școlar 1963—1964, am propus diriginților un plan de activitate (inclusiv plan tematic al orelor de dirigenție), întocmit conform obiectivelor cercetării noastre.

În aceste acțiuni am urmărit să antrenăm — alături de elevi — și tineri din întreprinderile în care elevii fac practică. Ideea de la care s-a pornit în experiment a fost aceea că elevii se încadrează în ansamblul acțiunilor patriotice desfășurate de poporul nostru, că ei nu pot fi indiferenți față de acest lucru. Elevii au fost puși în situația de a-și organiza timpul liber astfel, încît să manifeste dorința de a participa la acțiuni comune cu tinerii din întreprinderi. Majoritatea elevilor de la clasele cercetate de la Școala medie „M. Eminescu", împreună cu muncitorii tineri de la uzinele „Autobuzul", au strîns și predat într-o singură zi 4 500 kg de fier vechi.

La Școala medie nr. 6 s-a organizat o săptămînă a colectării fierului vechi, elevi răspunzînd cu elan la această acțiune. La ambele școli, elevii au fost antrenați la munca de amenajare a terenurilor sportive, la întreținerea în cele mai bune condiții a localurilor de școală. La Grupul școlar „Steagul roșu" Brașov și la Centrul școlar agricol Buzău, elevii au fost, de asemenea, antrenați la activități patriotice în uzină sau pe terenurile unităților agricole socialiste.

Aceste acțiuni au fost corelate cu o intensă muncă politică-educativă desfășurată de organizație în colaborare cu diriginții claselor cercetate, pentru încheierea anului școlar cu cele mai bune rezultate la învățătură (obiectivele de bază au fost lupta împotriva corijenței și mediocrității la învățătură). Am urmărit ca activitățile de organizație, prin caracterul lor politic, să creeze o motivație social-politică înaltă a calității de elev. Sfera lor de desfășurare cuprinzînd domenii diverse, s-a concretizat prin unitatea scopului educativ urmărit pe tot parcursul anului școlar.

În cadrul practicii în producție a elevilor, am urmărit antrenarea acestora în munca productivă, astfel încît ei să poată răspunde cerințelor producției, să lucreze în unele cazuri singuri la mașini, să vadă în aceasta atît valorificarea resurselor lor bogate, cît și un imbold în muncă, în genere.

Toate aceste acțiuni, desfășurate sistematic pe baza unui plan de măsuri experimentale, au dus la o creștere considerabilă a spiritului de inițiativă în muncă și la apariția la elevi a unor atitudini cu adîncă semnificație patriotică.

Totodată, în conștiința acestora s-a constituit, treptat, ideea rolului lor în ansamblul vieții sociale, s-au îmbogățit în conținut noțiunile privind calitatea de elev, ajungîndu-se la întărirea motivației politice a activității școlare și de organizație. Volumul și calitatea cunoștințelor elevilor privind noțiunea de „patrie socialistă" au sporit mult în cursul anului școlar. Acțiunile întreprinse pe linia organizației U.T.M. au creat premisele interiorizării în conștiința elevilor a aspectelor politice implicate în noțiunile și ideile ce le sînt transmise prin procesul de învățămînt sau prin diferitele forme de activitate specifice organizației (învățămînt politic, informări politice). Acest lucru a fost constatat și pe baza răspunsurilor elevilor la chestionarul aplicat la începutul și la sfîrșitul anului școlar 1962—1963. Li s-a adresat elevilor de la clasele cercetate un chestionar cuprinzînd întrebarea „Ce înțelegi prin patrie socialistă?", cerîndu-li-se la începutul anului să arate și prin ce își exprimă ei dragostea față de patrie.

Analiza răspunsurilor a dat următoarea situație în privința modului de manifestare a dragostei față de patrie:

Tabelul nr. 2

	Clasele	Nr. de elevi chestionați	Sesizează notele esențiale ale noțiunilor	Definirea noțiunii „patrie socialistă"			
				Indică note neesențiale, ingustează noțiunea	Nu sesizează caracterul „socialistă"	Răspunsuri eronate	Nu răspund
La începutul anului școlar	a IX-a	225	64,90%	24%	3,55%	3,55%	4%
	a X-a	208	42,80%	30,76%	13,46%	12,93%	—
La sfîrșitul anului școlar	a IX-a	216	77,31%	12,03%	2,31%	5,55%	2,80%
	a X-a	200	73,50%	16%	1%	4%	5,5%

Tabelul nr. 3

	Clasa	Prin ce arată dragostea față de patrie		
		Îndeplinirea îndatoririlor școlare	Participarea la activitatea școlii, la activitatea obștească	Prin perspectivele de viitor
La începutul anului școlar	a IX-a	72,01%	18,66%	9,24%
	a X-a	70,19%	19,24%	10,57%

Analiza calitativă a răspunsurilor prezentate statistic în acest tabel ne-a arătat că la începutul anului școlar a existat o slabă motivație social-politică a activității școlare. Deși, în procent ridicat, elevii văd în îndeplinirea îndatoririlor școlare o dovadă de patriotism, răspunsurile au fost generale, formale în mare parte, nesusținute practic prin situația la învățătură după primul trimestru.

Se observă un procent foarte mic de răspunsuri care atribuie muncii obștești, activității de organizație o semnificație și o importanță patriotică. De asemenea, perspectivele de viitor ale elevilor (care sînt strîns legate de motivația social-politică a activității școlare) nu au constituit încă — pentru ei toți — un mobil al exprimării dragostei de patrie.

Pornind de la aceste constatări, măsurile întreprinse în cadrul cercetării au cuprins asemenea acțiuni care să ducă la stabilirea unei concordanțe între vorbe și fapte la elevi, să le dea o largă perspectivă de viață exprimată prin dorința de a întreprinde fapte patriotice. O atenție deosebită am acordat întăririi ideilor elevilor despre calitatea de membru U.T.M., despre conținutul patriotic al activității în cadrul organizației U.T.M. Obținerea unor rezultate superioare pe această linie necesită desfășurarea, pe o perioadă mai îndelungată de timp, a unor acțiuni educative sistematice. De aceea, constatările și sondajul corespunzător vor fi efectuate la sfîrșitul anului școlar 1963—1964.

Datorită întregii munci educative desfășurate de către diriginți și celelalte cadre didactice, în colaborare cu organizația U.T.M., la clasele pe care le-am cercetat, și ca urmare a sistemului de măsuri experimentale pe care le-am întreprins, aceste clase s-au situat — la sfîrșitul anului școlar 1962—1963 — în rîndul claselor fruntașe pe școală, atît în privința situației la învățătură, cît și în privința atitudinii elevilor față de munca productivă.

În acest sens, și răspunsurile elevilor la chestionarul aplicat la sfîrșitul anului școlar arată o concordanță mai adîncă între vorbele și faptele elevilor, aceasta fiind o consecință a activității educative mai eficiente desfășurate în cursul anului școlar de către organizația U.T.M. Între clasele fruntașe se numără : a IX-a A., a IX-a E. (Școala medie „M. Eminescu") și a IX-a A (Școala medie nr. 6), grupele 105 și 216 (Grupul școlar „Steagul roșu" Brașov). Cîțiva elevi din clasa a X-a G (Școala medie „M. Eminescu") au propus cabinetului tehnic de la Uzinele „Autobuzul", unde fac practică, o inovație care a fost acceptată și aplicată în producție *.

Carnetul de inovator le-a fost înmînat, la întreprindere, într-un cadru festiv. Elevii M.D. și B.P. (clasa a IX-a A., Școala medie nr. 6) lucrau, încă din primul trimestru, singuri la strunguri la Uzinele „Tehnometal". După aprecierile muncitorilor, elevul M.D. ar fi putut îndeplini norma în proporție de 75% lucrînd 8 ore în producție. Acțiunile cu caracter patriotic au contribuit, de asemenea, la formarea la elevi a unei atitudini pozitive față de avutul obștesc.

La Școala medie nr. 6, care are un local nou, elevii au o deosebită grijă să nu murdărească pereții și ușile claselor, să păstreze curățenia pe holuri. Un fapt petrecut la clasa a IX-a E (Școala medie „M. Eminescu") ne-a atras atenția : într-o zi s-a constatat o spărtură în ușa clasei. Utemiștii au informat pe dirigintă, arătînd că este exclus ca cineva din clasa lor să fi făcut această faptă urîtă. Ulterior, s-a dovedit că au avut dreptate, stricăciunea fiind urmarea unor neglijențe de care nu se făceau răspunzători.

Este cunoscut că activitatea educativă a organizației U.T.M. de formare a profilului moral-politic al elevilor se realizează în mod eficient, dacă se pornește de la cercul de preocupări și interese ale acestora. Formarea deprinderilor de conduită la nivelul vîrstei adolescenței este un proces care cere cunoașterea și valorificarea experienței de viață a elevilor și, pornind de aici, formarea unei motivații social-politice înalte a calității de elev, a activității școlare, în genere.

* În Gazeta Învățămîntului Nr. 697 din 1 martie 1963 a apărut un articol despre acești elevi inovatori.

Sistemul de acțiuni privind educația politică a elevilor este insuficient, dacă se limitează numai la o influențare verbală, dacă nu este astfel constituit, încît să-i pună pe elevi în situații care să le permită manifestarea personalității lor, a inițiativei și spiritului lor activ. Elevului adolescent îi place să-și pună probleme majore de viață, cărora le caută mereu un răspuns care să-l satisfacă. Experiențele lui de viață relativ restrînsă nu-i permite, însă, găsirea unor soluții temeinice, consecvent valabile. Pornind de la cunoașterea acestor frămîntări ale elevilor, în cercetare s-a urmărit să li se creeze elevilor posibilitatea de a se manifesta deplin pe linia capacităților lor și să li se deschidă perspectivele luminoase ale activității viitoare.

Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist presupune să li se formeze cunoștințe și convingeri puternice privind superioritatea socialismului față de capitalism. Pornindu-se de la acest adevăr, am organizat — în cadrul cercetării — acțiuni menite să le demonstreze elevilor în ce constă această superioritate, să le formeze capacitatea de discernămînt politic în legătură cu complexitatea evenimentelor interne și internaționale.

Cadrelor didactice li s-a sugerat să sublinieze în cursul lecțiilor ideile privind superioritatea modului de producție socialist față de cel capitalist (la economie politică), caracterul obiectiv al dezvoltării sociale spre socialism, rolul maselor în făurirea istoriei, rolul istoric al proletariatului (la istorie) etc.

Pe linia activităților de organizație, informările politice au dus la formarea la elevi a unui sistem de idei al căror obiectiv educativ a fost acela de a arăta că dezvoltarea socială contemporană duce în mod legic la socialism, că societatea capitalistă se caracterizează printr-un complex de contradicții a căror rezolvare are loc numai prin revoluția socialistă, prin sfărîmarea relațiilor de producție capitaliste. Totodată, informările pe teme interne au urmărit să arate elevilor succesele obținute de poporul nostru pe drumul socialismului, contribuția sa la întărirea pozițiilor socialismului în lumea întreagă.

În anul școlar 1962—1963, informările au fost susținute de către activiști de partid și de stat, ziariști, oameni de cultură, fiind invitate și cadrele didactice de la clasele cuprinse în cercetare. În acest an școlar am început organizarea de informări politice susținute și de elevii din clasele mari, antrenîndu-i, astfel, într-o muncă independentă de culegere și de interpretare a datelor din viața internă și internațională.

În desfășurarea învățămîntului politic *, lectorii au fost îndrumați să prezinte date concrete, sugestive, care să arate elevilor că superioritatea socialismului față de capitalism se manifestă în toate domeniile vieții sociale, în economie, ca și în conștiința oamenilor.

Munca politico-educativă a organizației U.T.M. în școală se desfășoară eficient, dacă noțiunile și ideile pe care și le formează elevii sînt strîns legate de experiența lor, de cercul de preocupări și de interese ale acestora. Arătîndu-le elevilor de la Școala medie nr. 6 că blocurile noi de locuințe pentru oamenii muncii care se înalță mîndre în jurul școlii a fost posibil să fie construite numai în anii socialismului, organizînd discuții colective despre

* În anul școlar trecut nu am urmărit învățămîntul politic U.T.M. la clasele a VIII-a, acesta, fiind însă, urmărit în anul școlar în curs.

aceasta în adunările generale, la ciclurile de conferințe, la informările politice, am urmărit să plecăm, în generalizările făcute, de la ceea ce au elevii mai apropiat, de la noul pe care îl văd zilnic în jurul lor. Pornind de la ceea ce au elevii mai apropiat, am lărgit treptat orizontul de viață al acestora, fiindu-le astfel mai ușor să vadă amploarea construcției socialiste pe întreg cuprinsul patriei noastre. Astfel, la informarea politică „Prezențe romînești peste hotare", elevii au acumulat noi date despre avîntul economiei noastre naționale, despre prestigiul de care se bucură calitatea produselor romînești peste hotare. Pe această linie am urmărit ca înțelegerea de către elevi a rolului conducător al partidului în obținerea acestor succese să se realizeze nu numai pe treapta rațional-cognitivă, ci să capete un suport afectiv, să ducă la atașament față de politica partidului nostru.

Discuțiile individuale purtate cu unii elevi la sfîrșitul anului școlar ne-au arătat că ei sînt dornici de a afla cît mai multe idei și fapte despre dezvoltarea continuă a țării noastre, despre actele de eroism ale oamenilor muncii de pe tot întinsul patriei, despre starea de lucruri din țările capitaliste, relativ la situația tineretului, îndeosebi.

La sfîrșitul anului școlar 1962—1963, una din întrebările date la clasele cuprinse în cercetare a privit următorul aspect: „În ce constă superioritatea socialismului față de capitalism?".

Rezultatul anchetei a fost analizat diferențiat pentru clasele a IX-a și a X-a, avîndu-se în vedere că elevii claselor a X-a au parcurs obiectul economie politică. Situația se prezintă astfel:

Tabelul nr. 4

Clasa	Numărul elevilor chestionați	Înțelegerea superiorității socialismului față de capitalism			
		Indică mai multe elemente esențiale ale superiorității	Indică un singur element esențial al superiorității	Răspunsuri generale	Răspunsuri eronate
a IX-a	216	53,7%	30,55%	14,36%	1,39

Tabelul nr. 5

Clasa	Numărul elevilor chestionați	Înțelegerea superiorității socialismului față de capitalism										
		În domeniul economic			În domeniul social-politic			În domeniul cultural-științific			Răspunsuri generale	Răspunsuri eronate
		Generalizare	Enumerare	Elemente singulare	Generalizare	Enumerare	Elemente singulare	Generalizare	Enumerare	Elemente singulare		
a X-a	200	15%	16,5%	20,5%	12%	25%	33%	9%	2%	4,5%	8,5%	—

Analizînd răspunsurile elevilor, constatăm faptul că îndeosebi este sesizat aspectul economic și social-politic al superiorității și mai puțin cel cultural-științific. Un mare număr de elevi au enumerat doar unele aspecte ale superiorității, nereușind să facă generalizări de ordin teoretic.

Răspunsurile unor elevi dovedesc o insuficientă informație faptică despre exploatarea capitalistă, despre viața grea a tineretului în capitalism, despre situația școlii în societatea burgheză. Sesizînd caracterul prea abstract, teoretic al unor conferințe susținute în fața elevilor, limitarea la unele teze generale fără a fi susținute cu material faptic viu, sugestiv, am căutat să lărgim cercul de informație al elevilor, să stimulăm citirea presei, valorificarea materialelor autentice din ziare și reviste, în cadrul ciclurilor de conferințe, al informărilor politice, simpozioanelor etc.

În acest sens s-au desfășurat unele acțiuni menite să ridice în fața organizațiilor U.T.M. din școlile cercetate, ca o problemă de bază, pe aceea a cunoașterii și înțelegerii de către elevi a superiorității socialismului față de capitalism. La Școala medie nr. 6 s-au organizat informări politice cu teme ca : „Romînia pe glob, ieri și azi" ; la Școala medie „M. Eminescu" — simpozionul „Ce este nou în întreprinderea noastră" (despre întreprinderile în care fac practică elevii) ; la Școala medie Bolintinu din Vale — o întîlnire cu deputații și o adunare generală cu tema : „Obiective noi pe harta patriei" ; la Centrul școlar agricol Buzău — conferințe pe tema „Așa va arăta R.P.R. în 1965" ; la Grupul școlar „Steagul roșu" Brașov — publicarea unor materiale în revista școlii privind „Orașul meu în anii construcției socialiste".

Pentru formarea profilului moral-politic al elevilor, activitatea de organizație dispune de resurse bogate pe linia stimulării poziției personale a elevilor în fața faptelor care se petrec în jurul lor, îndeosebi a celor privind munca școlară. Combativă și militantă prin esența ei, activitatea de organizație îi include pe elevi în sistemul relațiilor sociale cu caracter politic în cadrul cărora manifestarea unei poziții este o cerință imediată. Această poziție se constituie, în primul rînd, în funcție de sfera preocupărilor școlare.

Munca de organizație formează la elevi, pe parcursul școlii medii, capacitatea de a avea o atitudine față de problemele care privesc colectivul școlar în dezvoltarea sa, față de problemele social-politice în genere. În acest sens, în anul școlar 1962—1963 am urmărit formarea unei opinii sănătoase în cadrul colectivului de elevi, stimularea inițiativei personale a acestora în îndeplinirea sarcinilor școlare și de organizație. În trimestrele II și III au fost organizate adunări generale de analiza muncii, punîndu-se accentul — în perioada de pregătire a lor — pe crearea unei stări de spirit active în rîndurile elevilor. În această muncă au fost antrenați, îndeosebi utemiștii din activul clasei. Ca urmare, elevii s-au înscris în număr mare la cuvînt, au ridicat probleme interesante, au făcut propuneri viabile. De asemenea și alte acțiuni organizate au avut ca scop stimularea participării elevilor potrivit vîrstei și preocupărilor pe care le au — la întreaga viață politică a țării. Acest mod de a munci a avut efecte pozitive asupra situației elevilor la învățătură, precum și asupra comportării lor în diferite împrejurări.

★

Constatările prilejuite de desfășurarea cercetării pînă în prezent ne-au dus la concluzia necesității de a se desfășura acțiuni de îmbogățire a cunoștințelor cu caracter ideologic ale elevilor, pornind de la fapte de viață autentice, pe baza cărora să se constituie și să se afirme idei cu caracter general, valabile pentru o multitudine de fenomene sociale a căror esență o exprimă.

Procesul de însușire a ideilor teoretice de către elevi este necesar să fie însoțit permanent de reprezentarea vie a conținutului obiectiv pe care aceste idei îl exprimă. Mai departe, corelarea acestor idei într-un sistem, pe linia formării unei concepții științifice despre societate, trebuie să se sprijine pe posibilitatea elevilor de a face legături între fapte, fenomene, tendințe, stări de lucruri din viața socială.

Măsurile experimentale întreprinse în cadrul cercetării în anul școlar în curs se desfășoară tocmai pe această linie, urmînd a se vedea către sfîrșitul anului, comparativ, eficiența acestui mod de desfășurare a muncii educative.

Formarea profilului moral-politic al elevilor este un proces complex, care cere o muncă educativă multilaterală, sistematică și continuă. Organizațiile U.T.M. din școli, antrenînd elevii în activitatea social-politică a tineretului în ansamblu, au un rol deosebit de important în realizarea sarcinilor actuale ale educației ideologico-politice a elevilor.

Am prezentat în acest articol numai unele probleme ale conținutului muncii de formare a profilului moral-politic al elevilor prin activitatea organizației U.T.M. Conținutul acestei munci determină și formele de activitate care îi corespund. Formele și metodele muncii politico-educative a organizațiilor U.T.M. din școli formează însă o problemă distinctă. Cercetarea noastră urmărește și acest aspect, a cărui prezentare face obiectul unui alt studiu.

ВКЛАД ОРГАНИЗАЦИИ УТМ В ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО—ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

В данной статье излагаются некоторые вопросы исследования „Роль пионерской организации и УТМ в идеологическом и политическом воспитании учащихся", начатого в 1962—63 году в нескольких школах Бухареста и других городов.

Авторы подчеркивают, что, поддерживая учебно-воспитательный процесс, организация УТМ играет значительную роль в формировании и развитии нравственно-политического профиля учащихся. В настоящем очерке обсуждаются только вопросы содержания работы воспитательного характера, развернутой организацией УТМ; анализ форм и методов работы этой организации дается в другом очерке.

УТМ — революционная организация молодежи — мобилизует учащихся в общественной работе, способствует обоснованию общественно-политической мотивации школьной деятельности учащихся и, таким образом, развитию их перспектив, становлению коммунистических нравственных идеалов.

Постоянные наблюдения над воспитательной работой организации УТМ, экспериментальные мероприятия, проведенные в ходе исследования, а также беседы с учащимися позволили прийти к выводу о том, что организация УТМ помогает учащимся понять научную политику нашей партии, воспитывать их в духе подлинного

патриотизма, осуществить у учащихся единство между познанием, убеждением и поведением.

Статья подводит к выводу о том, что осуществление единого фронта школы и организации обеспечивает эффективность воспитательной работы, идеологического и политического воспитания учащихся.

LA CONTRIBUTION DE L'ORGANISATION DE LA JEUNESSE TRAVAILLEUSE À LA FORMATION DU PROFIL MORAL-POLITIQUE DES ÉLÈVES

(Résumé)

L'étude présente certains problèmes de la recherche sur „Le rôle des organisations de pionniers et d'U.T.M. (L'Union de la Jeunesse Travailleuse) dans l'éducation idéologique-politique des élèves", que l'on a commencée en l'année scolaire 1962/1963 à quelques écoles de la Capitale et du pays. On montre qu'en appuyant l'activité de l'école, l'organisation U.T.M. a un rôle important dans le processus de la formation et du développement du profil moral-politique des élèves. Dans cette étude, on s'occupe seulement de l'activité éducative de l'U.T.M.; l'analyse des formes de travail et de ses méthodes en tant qu'organisation, fera l'objet d'une autre étude.

L'U.T.M., par son caractère même d'organisation révolutionnaire de la jeunesse, entraîne les élèves à l'activité sociale politique, contribue à la consolidation des connaissances des élèves et de ce fait, à l'élargissement de leurs perspectives et à l'affermissement des idéaux moraux communistes.

L'observation exercée continuellement sur les activités éducatives de l'U.T.M., les mesures à caractère expérimental entreprises au cours de la recherche, les conversations entamées avec les écoliers, ont fait voir que cette organisation les aide effectivement à comprendre la politique scientifique du Parti, à compléter leur éducation patriotique et à réaliser l'unité entre l'instruction, la conviction et l'action.

La conclusion en est que par les efforts conjugués de l'école et de l'U.T.M., le travail éducatif des élèves et leur éducation idéologique-politique, sont affermis d'une manière très efficiente.

THE UNION OF WORKING YOUTH CONTRIBUTES TO THE ETHICAL AND POLITICAL EDUCATION OF PUPILS

(Abstract)

The article shows some aspects of an investigation into the rôle played by the Union of Working Youth and Young Pioneers' Associations in the ideological and political education of pupils, which was started in the school-year 1962—1963 at several schools in the capital city of Bucharest and in the country. The conclusions are that the Union of Working Youth plays a major part in shaping and developing the ethical and political education of pupils within the framework of the instructional-educational activities carried out in schools. The article under consideration only treats of the contents of such an educational activity; the forms and methods thereof will be published in a later issue. The Union of Working Youth, as a revolutionary organization, draws the pupils into socially useful activities, contributes to establishing the motives of the social-political activities of pupils and, thereby, to clearing up their future prospects in life and the building of the ideals of communist ethics.

The steady observation of the educational activities carried out by the Union of Working Youth, the experimental measures taken as part of the research-work, and the talks carried on with pupils have clearly shown that the Union of Working Youth plays a considerable part in helping the pupils understand the scientific policy pursued by the Rumanian Workers' Party, in bringing them up as patriotes, in achieving in pupils the unity of knowledge, conviction and action.

The article points out in conclusion that the achievement of united actions by the school and the Union of Working Youth makes for some greater efficiency of the ideological-political education of pupils.

INSTRUIREA PRACTICĂ ÎN PRODUCȚIE A ELEVILOR STRUNGARI

Prof. ȘTEFAN LINUL, Ing. IOAN VONICA și Ing. AUREL LATIȘ

Unul din obiectivele principale ale planului de 6 ani se referă la introducerea în toate ramurile economiei noastre naționale a cuceririlor științei și tehnicii moderne. În strînsă legătură cu acest măreț program, Directivele celui de-al III-lea Congres al P.M.R., acordă o atenție deosebită problemei pregătirii cadrelor necesare de muncitori cu o calificare tot mai înaltă și cu o cultură bogată, capabili să contribuie activ la dezvoltarea progresului tehnic.

În rezolvarea cu succes a acestei sarcini, instruirea practică are un rol deosebit de important. Potrivit principiilor puse la baza învățămîntului nostru profesional, instruirea practică a elevilor din anul I, se desfășoară în ateliere-școală, în laboratoare și ferme didactice, iar a elevilor din anii II și III, în secțiile productive ale uzinelor și întreprinderilor. În procesul de instruire practică a elevilor din perioada de inițiere, care se efectuează în ateliere-școală, elevii își însușesc principalele deprinderi practice de muncă care stau la baza viitoarei lor profesiuni. În anul II, o dată cu trecerea lor în secțiile productive ale uzinelor, aceștia își fixează deprinderile dobîndite în prima perioadă, și le perfecționează, pentru ca apoi în cursul anului III, să se facă specializarea lor, lucrînd în mod independent la loc de muncă individual, după regimul muncitorului calificat.

Acest proces complex de pregătire a viitorului muncitor, datorită condițiilor concrete în care evoluează, se desfășoară în variate forme de instruire. Astfel, în perioada de inițiere, în care există toți factorii care pot asigura o instruire sistematică a elevilor, forma de bază a activității didactice o constituie lecția de atelier efectuată de maistrul instructor.

Spre deosebire de aceasta, în condițiile instruirii practice a elevilor în procesul de producție, se organizează alte forme: instruirea elevilor la locul de muncă pe lîngă muncitori calificați, în echipe de muncitori și în brigăzi de elevi, sub conducerea unor muncitori calificați sau a unor maiștri din întreprinderi.

Observațiile cu privire la practica instruirii în producție arată că majoritatea muncitorilor și a maiștrilor din diferite uzine și întreprinderi, acordă o atenție deosebită muncii de pregătire a elevilor prin formele de mai sus, că dovedesc mult interes pentru înarmarea acestora cu un sistem de cunoș-

tințe, priceperi și deprinderi profesionale temeinice. Cu toate acestea, în unele cazuri, subapreciindu-se necesitatea unei instruiri sistematice, unele din cerințele menite să asigure o bază științifică procesului de instruire practică, prin aceste forme, sînt ignorate sau greșit aplicate. Astfel, unii instructori nu acordă suficientă importanță explicației procedeelor și metodelor folosite în executarea diferitelor operațiuni. Ca urmare, elevii își însușesc priceperile și deprinderile necesare în mod mecanic, numai pe bază de observații, de imitație. Uneori, nu se acordă suficientă atenție modului corect de folosire în practică de către elevi a desenelor de execuție, a fișei tehnologice, a instrumentelor de măsurat și control etc. În fine, alții nu creează destulă posibilitate elevilor de a-și fixa priceperile și deprinderile practice prin cît mai multe exerciții — pe baza demonstrării prealabile a acțiunilor — nu ajută elevii să-și analizeze și să-și corecteze singuri mișcările pe bază de autocontrol, în scopul perfecționării deprinderilor, a preîntîmpinării și înlăturării rebuturilor.

Pornind de la această situație, am considerat necesară studierea diferitelor elemente ale procesului de instruire practică a elevilor în condițiile din uzină, spre a vedea în ce măsură ele corespund cerințelor pregătirii noilor cadre de muncitori, ce îmbunătățiri li se pot aduce și cum se poate rezolva în condiții superioare această problemă. În acest scop, în anii 1961—1963 am întreprins o cercetare la uzinele „Tehnofrig" Cluj și la Atelierele C.F.R. Cluj, unde fac practică elevii anilor II și III de la Grupul Școlar „Tehnofrig" din Cluj și de la Școala profesională „16 Februarie" Cluj. În cadrul acestei cercetări am folosit experimentul pedagogic, observația, convorbirile, ancheta, studierea documentelor tehnice de producție și a documentelor școlare. Pe baza rezultatelor obținute, în articolul de față ne propunem să arătăm cum trebuie să se realizeze instruirea practică a elevilor strungari în producție, pentru ca aceasta să garanteze însușirea temeinică a meseriei de către elevi, corespunzător programelor școlare și cerințelor tehnicii moderne în continuă dezvoltare.

Analiza modului de organizare a instruirii în producție a elevilor strungari din anul II, repartizați pe lîngă muncitori, ne arată că această formă de instruire trebuie să înceapă mai întîi cu un *instructaj de orientare și adaptare* a acestora la specificul muncii din uzină. Astfel, în prima ședință de instruire practică în producție este necesar să li se vorbească elevilor în primul rînd despre tehnica securității muncii pe teritoriul întreprinderii.

Instructajul cu privire la această temă va ține seama de cunoștințele dobîndite de elevi la cursul de protecția muncii din anul I, precum și de modul în care sînt aplicate normele de tehnica securității muncii în cadrul uzinei. Acest instructaj va fi ținut de un inginer sau de un tehnician delegat de întreprindere și va cuprinde, în general, următoarele:

— regulile principale de tehnica securității muncii din atelierele întreprinderii și din secția sau atelierul în care elevii vor lucra;

— măsurile de prevenire a accidentelor și a traumatismelor;

— măsurile de prevenire și de combatere a incendiilor;

— regulile de tehnica securității muncii la ridicarea și la transportul materialelor sau pieselor în cadrul atelierului și în general în incinta întreprinderii;

— praful industrial, ventilația, zgomotul și trepidațiile ;

— tehnica securității muncii la strunguri și la celelalte mașini din atelierul unde elevii vor fi repartizați să lucreze ;

— prelucrarea regulamentului de ordine interioară (părțile care interesează pe elevi) ;

— întocmirea și semnarea fișelor de protecție a muncii.

În următoarele două ședințe, elevii — sub îndrumarea inginerului sau a tehnicianului respectiv — vor vizita întreprinderea. În cadrul instructajului din prima ședință pentru această temă, vor fi expuse elevilor schema de organizare și structura întreprinderii, rolul și destinația sectoarelor principale și auxiliare, folosindu-se în acest scop diferite planșe intuitive. Apoi se va face vizitarea întreprinderii cu următoarele obiective :

— cunoașterea principalelor secții productive și a principiilor de organizare și de funcționare a acestora ;

— cunoașterea în ansamblu a destinației secțiilor auxiliare, energetice, de reparații etc.

— cunoașterea amplasării depozitelor de combustibil și cunoașterea măsurilor și normelor de prevenire a incendiilor.

În a doua ședință de instructaj, locul principal trebuie să-l ocupe familiarizarea elevilor cu secțiile în care aceștia urmează să lucreze, cu rolul și specificul lucrului în cadrul acestora, cu materialele și materiile prime folosite și cu caracteristicele lor, cu identificarea utilajului și a mașinilor, cu amplasamentul acestora și justificarea lui.

Într-o altă ședință de instructaj se vor organiza *lucrări în depozitul de materiale al întreprinderii.* Aici instructajul se face de responsabilul depozitului sau de maistrul secției. Cu această ocazie li se vor explica elevilor importanța și modul de organizare a depozitului, stocurile de materiale și proveniența lor, precum și ordinea de păstrare a acestora. Se vor explica și prezenta elevilor, utilajele folosite pentru debitarea materialelor, lucrul cu aceste utilaje, după care elevii vor executa debitarea de diferite materiale, sub îndrumarea și supravegherea muncitorilor din depozitul de materiale.

La încheierea acestui instructaj de orientare și după repartizarea fiecărui elev la locul de muncă stabilit (în secția de strungărie) începe instructajul propriu-zis.

În condițiile instruirii elevilor pe lîngă muncitori, metoda de bază folosită este *instructajul individual la locul de muncă.* În cazul aplicării formei de instruire în brigăzi de elevi, metoda de instruire este *instruirea frontală cu întreaga grupă la locul de muncă,* efectuată de către muncitorul sau maistrul care îndrumă brigada de elevi.

Potrivit cerințelor programei școlare, instruirea practică în producție a elevilor din anul II, începe cu strujirea de degroșare și finisare a pieselor cilindrice, cu strujirea frontală, retezarea și canelarea pieselor, pentru care sînt prevăzute 210 ore. Aceasta are scopul de a consolida priceperile și deprinderile practice formate la elevi în cursul predării acestor teme în anul I.

Din cercetarea întreprinsă asupra modului în care se efectuează instructajul individual al elevilor la locul de muncă, rezultă că în numeroase cazuri muncitorii-instructori, organizează bine munca de instruire a elevilor, dovedesc mult interes și obțin rezultate frumoase în înarmarea elevilor cu

un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi profesionale trainice. Cu toate acestea, în unele cazuri, subapreciindu-se necesitatea unei instruiri sistematice în condițiile de producție, unele din cerințele menite să asigure o bază științifică acestei forme de instruire sînt uneori ignorate sau greșit aplicate.

Pornind de la acestea, pentru realizarea unui instructaj individual de calitate, este necesar ca în primele ședințe muncitorul-instructor să arate elevului care sînt sarcinile și obligațiile lui la noul loc de muncă, să-i prezinte lucrările care se execută mai frecvent, categoria lucrărilor și condițiile tehnice pentru aceste lucrări. Totodată, acesta trebuie să familiarizeze elevul cu strungul la care va lucra, explicînd și demonstrînd în timpul lucrului toate manevrările ce intervin în funcționarea lui. În acest scop, muncitorul-instructor va executa mai multe operații sau piese, timp în care elevul va urmări îndeaproape mersul lor și apoi va fi pus el să execute, independent, unele operații sau piese mai simple.

O dată familiarizați elevii cu noul loc de muncă, pentru a se vedea în ce măsură ei cunosc și știu să aplice priceperile și deprinderile însușite în perioada de inițiere și pentru a ști cum trebuie să lucreze în viitor, este necesar ca muncitorii-instructori să verifice aceste priceperi și deprinderi printr-o lucrare de probă.

Asistînd pe rînd la mai mulți elevi care au executat lucrări de probă, piese similare ca: piulițe de blocare, inelul de la compresorul 2 A — 20 ș. a., pe baza observațiilor și a analizei acestor lucrări, s-au desprins următoarele lipsuri care se întîlnesc în lucrările executate de unii elevi:

— unii elevi au dovedit că nu au formată în suficientă măsură deprinderea de a citi și interpreta corect desenul de execuție; din această cauză nu au știut să găsească soluția optimă în procesul de prelucrare a piesei;

— nu acordă suficientă atenție alegerii cuțitelor cu geometria corespunzătoare așezării și fixării rigide a cuțitelor și pieselor;

— nu știu să stabilească și să aleagă regimul optim de așchiere, fapt ce frînează mărirea productivității muncii, nu asigură calitatea suprafeței cerute, fapt ce duce la un număr mărit de treceri;

— se orientează destul de greu în manevrarea strungului; unii folosesc mișcări necorecte și inutile (*acționează manivelele cu mîna dreaptă, în loc să le acționeze cu mîna stîngă* și invers etc.);

— nu folosesc în suficientă măsură avansurile automate, lucrează mai mult cu avans manual, ceea ce determină ca suprafața piesei să prezinte unele asperități;

— nu se folosește decît rareori cadranul gradat pentru determinarea adîncirii de așchiere, fapt care duce la măsurări suplimentare cu șublerul;

— la măsurarea cu șublerul se comit greșeli la așezarea și scoaterea lui de pe piesă și la citirea corectă a gradației; citirea necorectă provine din cauză că elevii nu au formată în suficientă măsură perceperea vizuală, că nu cunosc precizia instrumentului. Acestea au avut ca rezultat nerespectarea întocmai, a cotelor înscrise de desenele de execuție.

Din cele de mai sus rezultă necesitatea ca în perioada de inițiere maiștrii-instructori să pună un accent mai mare pe formarea sistematică de priceperi și deprinderi profesionale temeinice la elevi, pentru ca astfel aceștia — cînd

vor lucra în uzină — să nu constituie o greutate pentru muncitorii-instructori în îndeplinirea sarcinilor ce le revin, de a consolida şi de a perfecţiona deprinderile dobîndite de ei în cadrul atelierului-şcoală. În acelaşi timp, constatările ce se fac pe baza unor astfel de probe de control trebuie să constituie pentru muncitorii-instructori punctul de plecare în stabilirea măsurilor imediate ce trebuie luate pentru remedierea lipsurilor cu care vin elevii din anul I.

Pentru aceasta, ţinînd seama de prevederile programei şcolare de instruire practică, muncitorii-instructori vor alege din fiecare lucrare pe care o execută, în primul rînd, operaţiile de strujire de degroşare şi finisare a pieselor cilindrice, de strujire frontală, de retezare şi canelare, operaţii pe care elevii trebuie să le exercite în scopul adîncirii şi consolidării cunoştinţelor şi deprinderilor legate de acestea.

Cum trebuie să procedeze muncitorul-instructor?

Pentru a putea arăta în mod concret cum trebuie să-l instruiască muncitorul-instructor pe elevul său în operaţiile de mai sus, luăm ca exemplu o lucrare curentă pe care o are de executat şi anume: capacul de la vîrful de centrare rotativ.

În etapa de pregătire a prelucrării piesei, muncitorul-instructor, ţinînd seama de cunoştinţele elevului dobîndite în anul I, la începutul lucrării va examina, împreună cu elevul, desenul de execuţie a piesei şi îl va deprinde pe elev cu citirea şi cu interpretarea corectă a acestuia.

După ce muncitorul-instructor s-a convins că elevul a înţeles desenul şi că ştie să-şi reprezinte just piesa în spaţiu, îi va cere să stabilească succesiunea logică de prelucrare a piesei, sculele, dispozitivele şi instrumentele de măsurat şi control necesare, precum şi modul de aşezare şi de fixare a piesei şi a cuţitelor.

Muncitorul-instructor va corecta eventualele greşeli ale elevului în stabilirea celor de mai sus, arătînd — în mod concret — calea cea mai raţională pentru stabilirea procesului tehnologic. O dată cu aceasta va arăta diferitele variante prin care se poate executa piesa respectivă. Privitor la capacul de la vîrful de centrare rotativ, dat mai sus, muncitorul-instructor va arăta că această piesă poate fi executată fie din semifabricate, debitate în bucăţi, fie din bară. În primul caz, se va explica elevilor necesitatea de a se folosi un dorn de centrare pentru asigurarea coaxialităţii suprafeţelor cilindrice şi pentru executarea prelucrării de finisare exterioară a piesei din aşezarea a doua. În al doilea caz, cînd executarea piesei se face din bară, se va arăta că prelucrarea se face dintr-o singură aşezare, urmînd ca, după executarea unui lot de piesă din baza respectivă, să se execute şi racordarea la alezajul Ø 210 cu raza R, 1,5. Dintre aceste două variante se va arăta că cea mai raţională şi utilizată în uzină, în condiţiile producţiei de serie, este prima, deoarece prin aplicarea ei se realizează economie de material şi o productivitate mai mare. În ce priveşte varianta a doua, se va arăta că aceasta prezintă consum mai mare de material şi se poate aplica în uzină numai în condiţiile producţiei de unicate. Muncitorul-instructor va arăta că prelucrarea piesei curente se va face aplicînd prima variantă.

Uzina .....

Școala .....

GRAFICUL DE ROTAȚIE A ELEVILOR — STRUNGARI

Piesele (operațiile) ce se execută	Nr. crt. al strungului		Perioadele de rotație										Clasa II.... Grupa Strungari			
	Varianta I	Varianta II	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI	I		II	
													Numele elevilor			
													Subgrupa		Subgrupa	
Piese simple (degroșări și lucrări de precizie mai mică)	1	1											1	Ionescu Ion	16	
	2															
	3	2	1/I (1/II)					3/I (3/II)		2/I (2/II)			2	Manolache P.	17	
	4															
	5	3	1/I (1/II)				2/I (2/II)			3/I (3/II)			3		18	
	6															
	7	4											4		19	
	8		2/I (2/II)		1/I (1/II)					3/I (3/II)						
	9	5											5		20	
	10															
Piese de complexitate medie (finisări și lucrări de precizie mai mare)	11	6											6		21	
	12	7														
	13	8	3/I (3/II)		2/I (2/II)		1/I (1/II)						7		22	
	14	9	2/I (2/II)				3/I (3/II)			1/I (1/II)			8		23	
	15	10														
													9		24	
													10		25	
Piese complexe (finisări și filetări)	16	11											11		26	
	17	12														
	18	13				3/I (3/II)		2/I (2/II)		1/I (1/II)			12		27	
	19	14	3/I (3/II)				1/I (1/II)			2/I (2/II)			13		28	
	20	15														
													14		29	
													15		30	

Observații: — cu linie plină este arătată varianta I, cînd sînt disponibile 20 strunguri.
— cu linie punctată este arătată varianta II, cînd sînt disponibile 15 strunguri.

Șeful secției : *Delegatul școlii :*

O dată cu aceasta, muncitorul-instructor va prezenta elevului fişa tehnologică şi îi va cere să identifice dacă procesul tehnologic stabilit împreună corespunde cu cel prevăzut în această fişă. Prin aceasta se realizează, în mare măsură, formarea la elev a deprinderii de planificare individuală a muncii, pe baza căreia acesta să-şi poată reprezenta pe plan mintal şi să prevadă anticipat întreaga activitate pe care o va desfăşura în cursul executării piesei. Elevii care nu au formată o asemenea deprindere întîmpină dificultăţi în aplicarea practică a diferitelor operaţii, nu respectă succesiunea logică în timpul executării lor, prezintă discontinuităţi şi inversiuni în prelucrarea piesei, nu prevăd apariţia unor situaţii noi pe parcursul prelucrării diferitelor operaţii, nu sesizează la timp cauzele care pot duce la rebutarea pieselor şi mijloacele de remediere a acestora. De aceea, este necesar ca muncitorul-instructor să se preocupe permanent de formarea acestei deprinderi la elev, deprindere care contribuie în mare măsură la dezvoltarea interesului şi dragostei pentru muncă, a atitudinii conştiente faţă de aceasta, la dezvoltarea spiritului de independenţă, de observaţie şi de creaţie, la îmbunătăţirea calităţii muncii.

O dată stabilit procesul tehnologic, muncitorul-instructor îi comunică elevului norma de timp fixată pentru lucrare în fişa tehnologică, şi îi arată apoi cum trebuie organizat în mod raţional locul de muncă. În acest scop, îşi verifică strungul, aşază şi fixează universalul pe axul principal, verifică montarea corectă a acestuia, verifică dacă semifabricatul se pretează la prelucrare (forma cerută, adausul de prelucrare necesar), după care fixează piesa în universal, cuţitele necesare în suportul port-cuţit, apoi reglează strungul pentru prima fază de lucru, conform indicaţiilor din fişa tehnologică. Concomitent cu aceasta, muncitorul-instructor va explica elevului necesitatea centrării şi fixării rigide a piesei în universal, a aşezării corecte şi fixării rigide a cuţitelor în port-cuţit, cît şi a respectării întocmai a regimului de aşchiere.

Trecînd la etapa demonstrării practice a procedeului de muncă după care se va efectua lucrarea, muncitorul-instructor porneşte strungul şi începe strujirea de degroşare exterioară a capacului vîrfului de centrare. Execută apoi strujirea de degroşare şi finisare a suprafeţei frontale, găureşte cu burghiul fixat în păpuşa mobilă, struje şte şi alezează gaura la ∅ 20 IE4, struje şte racordarea alezajului la R 1,5, după care scoate piesa din universal şi o fixează dorn, prinde dornul în universal şi continuă strujirea de degroşare şi finisare a părţii frontale opuse, finisează suprafaţa exterioară, după care execută teşirea la prima suprafaţă frontală la 3,30°, scoate piesa din universal şi execută controlul final.

În tot timpul demonstrării, muncitorul-instructor, ghidîndu-se permanent după desenul de execuţie, va măsura şi verifica cotele înscrise, scoţînd în evidenţă de fiecare dată necesitatea efectuării juste a controlului piesei. Cu această ocazie, va antrena şi pe elevi în sesizarea cotelor ce urmează să fie măsurate. Astfel, se va asigura în mare măsură participarea activă şi conştientă a elevului la toate fazele de prelucrare a piesei. Rezultă că valoarea întregii demonstrări depinde, în primul rînd, de felul în care muncitorul-instructor ştie să îmbine armonios explicaţia verbală cu demonstraţia acţiunilor practice. De aceea, ţinînd seama de importanţa deosebită a realizării în

condiții cît mai bune a acestui principiu de bază în formarea și perfecționarea deprinderilor practice la elevi, muncitorul-instructor va trebui să îmbunătățească continuu metodele de instruire, aplicînd în acest scop metodele și procedeele folosite de muncitorii-instructori fruntași.

După executarea a 2—3 piese de către muncitor, elevul este pus să execute operațiile și fazele demonstrate. În timpul executării de către elev, muncitorul-instructor va trebui să urmărească permanent felul în care lucrează elevul, modul cum aplică acesta practic cele observate în timpul demonstrării, dacă respectă sau nu succesiunea fazelor de prelucrare, cum folosește desenul de execuție în timpul lucrului, dacă respectă regimul de așchiere, cum își ascute și rodează cuțitele, cum măsoară și citește cotele cu instrumentele de măsurat și control, cum reglează și manevrează strungul cu ocazia trecerii de la o fază la alta.

În cazul în care elevul nu dovedește suficientă îndemînare în executarea tuturor fazelor, la cele mai pretențioase va interveni muncitorul-instructor, care va continua executarea fazei, dînd îndrumările necesare. Principala grijă a muncitorului-instructor trebuie să fie aceea ca elevul însuși să ajungă să aprecieze eventualele mișcări și mînuiri necorecte sau de prisos, cauzele și mijloacele de remediere necesare. În felul acesta, deprinderea de autocontrol se formează la elev în mod conștient, participarea lui în procesul muncii devine mai activă și deprinderile practice se consolidează și se perfecționează mai ușor.

La terminarea piesei și la scoaterea ei din strung, elevul efectuează controlul final, comparînd dimensiunile piesei cu cotele de pe desen. În același timp, muncitorul-instructor va pune pe elev să facă comparație între piesa executată de el și cea executată de muncitor, pentru a-și da seama de deosebirile ce există între cele două piese, să găsească cauzele acestor deosebiri — în cazul cînd ele există — și să arate mijloacele prin care pot fi remediate. În felul acesta se realizează în mod firesc atît analiza lucrării respective, cît și aprecierea muncii elevului. Această analiză constituie un bun prilej de orientare a elevului pentru exercițiile următoare și totodată face posibil să nu se mai repete instructajul introductiv, atîta timp cît se lucrează piese de același fel.

Factorul cel mai important în însușirea temeinică a meseriei îl constituie repetarea de către elev — prin exerciții continui și în mod sistematic — a operațiilor și fazelor demonstrate de muncitorul-instructor. Pentru ca această metodă principală de instruire practică în producție a elevilor să-și atingă scopul este necesar ca muncitorul-instructor să dea posibilitatea elevului să execute cît mai multe piese la strung, ca astfel, prin exerciții repetate, acesta să-și poată adînci și dezvolta continuu priceperile și deprinderile de muncă practică.

Acolo unde muncitorii-instructori înțeleg rolul și importanța acestei metode în consolidarea și în perfecționarea deprinderilor practice ale elevilor, ei *acordă încredere* posibilităților de muncă ale acestora, le dau de lucru mai mult timp la strung, elevii reușind să-și însușească temeinic meseria, să contribuie alături de muncitori la îndeplinirea planului de producție. Prin aceasta se stimulează atitudinea justă a elevilor față de muncă, față

de avutul obştesc, spiritul şi iniţiativa creatoare, cultivîndu-se, totodată, la elevi simţul de răspundere pentru utilizarea raţională a timpului de lucru.

În cadrul exerciţiilor următoare, cînd elevul execută aceeaşi piesă, intervenţia muncitorului-instructor trebuie să scadă treptat, pe măsură ce elevul dovedeşte stăpînire de sine şi independenţă în executarea operaţiilor. Aceasta nu înseamnă însă că muncitorul-instructor nu va continua să supravegheze şi să îndrume munca elevului şi în acest caz.

La încheierea zilei de muncă a elevului, se va face un instructaj final, cu ocazia căruia, prin discuţii, muncitorul va analiza desfăşurarea muncii în ansamblul ei, va scoate în evidenţă din nou părţile pozitive şi negative şi va da indicaţii pentru pregătirea procesului de muncă din şedinţa următoare.

Considerînd că muncitorul are ca sarcină să execute un număr mai mare de piese de acelaşi fel, activitate care va dura mai multe zile, în următoarea şedinţă elevul va fi pus în situaţia de a-şi organiza independent locul de muncă şi de a efectua exerciţii în continuare, pentru a-şi consolida cît mai temeinic deprinderile de muncă legate de operaţiile incluse în lucrarea pe care o execută.

Cu ocazia acestor exerciţii, elevul trebuie să fie astfel orientat, încît el să-şi dea seama că exerciţiile nu se reduc numai la munca fizică, ci, în desfăşurarea lor, să-şi reprezinte continuu pe plan mintal succesiunea logică a fazelor, să aibă în vedere desenul de execuţie şi atenţia mereu îndreptată spre prevenirea şi descoperirea la timp a eventualelor greşeli. Evident că şi în acest caz, pe măsură ce elevul îşi însuşeşte această deprindere, el trebuie îndrumat să nu se lase dominat de această grijă în executarea diferitelor acţiuni de prelucrare la strung, de măsurări prea dese a piesei, oprind mereu strungul fără să fie necesar, fapt care îl poate sustrage de la folosirea raţională a timpului, deci de la nerealizarea normei de lucru.

Încă din prima şedinţă de lucru, muncitorul-instructor, va pretinde elevului să aibă un caiet de practică în care va trece, de fiecare dată cînd intervine un nou reper, schiţa piesei şi procesul tehnologic, timpul normat pentru acel reper, precum şi alte observaţii făcute de acesta în timpul instructajului practic.

În perioada practicii de producţie, caietul joacă un însemnat rol în însuşirea cunoştinţelor şi deprinderilor practice ale elevilor. Atunci cînd caietul de practică este bine întocmit, cînd acesta oglindeşte toată activitatea elevului, din perioada practicii în producţie, el constituie unul din mijloacele cele mai importante, pentru a se putea constata gradul de însuşire a cunoştinţelor noi, potrivit cerinţelor programei de instruire practică. De aceea, este necesar ca elevii să fie îndrumaţi şi controlaţi săptămînal de către muncitorul-instructor şi periodic de maistrul de secţie şi de profesorul de tehnologia meseriei, în privinţa modului în care îşi întocmesc caietele de practică, a notărilor pe care le trec în ele şi a modului în care le întreţin.

Ţinînd seama că, potrivit programei şcolare de instruire practică, muncitorul-instructor are la dispoziţie un număr mare de ore (210 ore, aproape întreg trimestrul I) pentru parcurgerea temei privind strujirea de degroşare şi finisare a pieselor cilindrice, strujirea frontală, retezarea şi canelarea în condiţiile uzinei, este necesar ca la fiecare nou reper să se facă un scurt instructaj legat de noua piesă.

Instructajul muncitorului în această perioadă va avea în vedere — tot timpul — îndrumările date mai sus și se va referi îndeosebi la elementele noi care intervin în executarea lucrării, ca de exemplu: procedee noi de așezare și de fixare a pieselor și a sculelor, folosirea cuțitelor combinate, metode și procedee noi de prelucrare etc., precum și la acele probleme care nu au fost înțelese într-o măsură suficientă de elev în cadrul instructajelor și exercițiilor anterioare. În acest scop, se va pune un accent mai mare pe contribuția personală a elevului în identificarea elementelor respective.

În condițiile instruirii practice în producție a elevilor strungari se ivesc cazuri cînd la același loc de muncă se execută timp îndelungat același reper sau numai anumite operații. Pentru ca elevul să-și poată însuși toate operațiile prevăzute în programa de instruire practică, este necesar ca el să fie mutat și pe alte locuri de muncă, potrivit graficului de rotație stabilit la începutul anului. De asemenea, este bine să se facă uneori această mutare pe locuri de muncă diferite, pentru a da posibilitate elevilor să se familiarizeze cu metodele înaintate de lucru ale altor muncitori folosite în uzine. În acest scop, în anul II, în cursul trimestrului I, această schimbare se poate face după un număr de aproximativ 15—20 ședințe de exerciții.

Metodele moderne de lucru, de care elevii iau cunoștință încă în atelierul-școală, trebuie să constituie principalul obiectiv al instruirii practice în producție.. Familiarizarea elevilor cu aceste metode trebuie să înceapă încă din prima ședință de instruire practică, constituind o preocupare de seamă a muncitorului-instructor cu ocazia fiecărei operații sau lucrări pe care o execută.

Cum trebuie să se desfășoare procesul de învățare a procedeelor și metodelor înaintate de muncă?

Ținînd seama că elevii vin în uzină cu unele posibilități de a aplica în mod conștient tehnica și deprinderile practice însușite în atelierul-școală, muncitorii-instructori vor urmări permanent formarea priceperii de a înțelege fiecare operație tehnologică, de a analiza, de a planifica și de a organiza munca astfel, încît, să o îmbogățească continuu cu elemente creatoare. În acest scop, se va urmări ca elevul să reducă timpul de lucru prin folosirea cuțitelor combinate sau profilate, prin executarea simultană a diferitelor operații, prin utilizarea regimului optim de lucru la strung etc. Totodată, muncitorul-instructor va urmări reducerea timpului auxiliar și ajutător de către elev, prin folosirea de dispozitive speciale care accelerează așezarea, fixarea și schimbarea pieselor și a cuțitelor la strung, prin raționalizarea mișcărilor și a procedeelor de muncă (executarea unor mișcări line, scurte și puțin obositoare, reducerea numărului de mișcări la așezarea și la scoaterea piesei, la folosirea dispozitivelor, la manevrarea strungului și la coordonarea mișcărilor executate cu mîna dreaptă și cu cea stîngă), precum și prin organizarea rațională a locului de muncă.

De asemenea, muncitorul-instructor va căuta să aplice procedeele de muncă cele mai eficiente în demonstrarea operațiilor și în executarea lucrărilor care pot duce la reducerea consumului specific de materiale, scule, energie electrică și lubrefianți.

La încheierea perioadei de consolidare a deprinderilor practice legate de operaţiile de mai sus, în ultimele 36 de ore ale trimestrului I, elevii vor fi puşi să execute lucrări complexe care să reflecte, în ansamblu, gradul de temeinicie a acestor deprinderi. Aceste lucrări trebuie astfel alese, încît să cuprindă cu prioritate operaţiile amintite şi totodată să fie de un grad mai înalt de complexitate şi varietate, pentru ca în felul acesta interesul elevului în executarea lucrării să crească. Cu acest prilej, muncitorul va pune pe elev în situaţia de a-şi manifesta cît mai mult iniţiativa şi spiritul de independenţă, de la începutul lucrărilor pînă la terminarea lor. De aceea, instructajul individual va cuprinde numai unele îndrumări strict necesare pentru a se preveni rebutarea piesei.

Una din lucrările complexe, alese de maistrul de secţie împreună cu profesorul de tehnologia meseriei şi cu muncitorul respectiv, va putea constitui obiectul lucrării de control, la sfîrşitul trimestrului. La terminarea lucrări de control, elevul va fi pus s-o efectueze în faţa maistrului de secţie şi a profesorului de tehnologia meserici, cu participarea muncitorului-instructor respectiv. Această lucrare va fi apreciată printr-o notă. Ţinînd seama că nota de la lucrarea de control nu poate constitui media trimestrială, aprecierea muncii elevului va trebui făcută pe tot parcursul trimestrului, avîndu-se în vedere fiecare lucrare executată. În acest scop, maistrul de secţie trebuie să ţină o evidenţă a tuturor lucrărilor executate de elevi şi a notelor obţinute, pentru ca astfel toate aceste note, împreună cu nota lucrării de control, să facă posibilă o apreciere de ansamblu şi cît mai justă a cunoştinţelor şi deprinderilor elevului pe trimestrul respectiv. La această apreciere se va avea în vedere şi modul în care elevul şi-a completat şi ţinut caietul de practică.

În cursul trimestrelor II şi III ale anului II, potrivit prevederilor programei şcolare, elevii urmează să repete restul operaţiilor învăţate în anul I, să-şi adîncească şi să-şi perfecţioneze deprinderile practice dobîndite cu privire la aceste operaţii.

În organizarea instructajului în această perioadă, muncitorul-instructor poate aplica, în general, indicaţiile metodice cu privire la diferitele elemente ale procesului de instruire practică analizate mai sus. Totuşi, ţinînd seama de perioada mai avansată în care se găseşte elevul, de conţinutul noilor teme, de metodele specifice de lucru ce se aplică în exercitarea acestor operaţii, precum şi de faptul că elevul s-a obişnuit cu noile condiţii de muncă din uzină, instructajul muncitorului va căpăta unele particularităţi care îl deosebesc, într-o oarecare măsură, de felul în care acesta s-a desfăşurat în trimestrul I. Astfel, în această perioadă, instructajul muncitorului va fi orientat în mod deosebit spre adîncirea deprinderii de planificare individuală a muncii elevului, a deprinderii de autocontrol, a deprinderii de calcul al elementelor ce intervin în procesul de prelucrare, a deprinderii de apreciere a timpului, a utilizării raţionale a strungului, a instrumentelor de măsurat şi de control de înaltă precizie şi a însuşirii metodelor înaintate de muncă.

Pornind de la aceasta şi folosindu-se cunoştinţele teoretice şi deprinderile practice dobîndite de elev în anul I, muncitorul-instructor, cu ocazia prelucrării găurilor cilindrice, va pune un accent deosebit pe alegerea diametrului găurii, în vederea filetării, pe stabilirea avansului de prelucrare, în vederea

unor operații ulterioare, ca adîncirea și alezarea găurilor, pe folosirea unor regimuri optime de lucru, a unor dispozitive speciale de fixare a piesei și a sculei, pe folosirea cuțitelor de strujit interior armate cu plăcuțe din aliaj dur, pe respectarea de către elevi a parametrilor geometrici ai sculei, și, în general, pe respectarea disciplinei tehnologice.

La prelucrarea pieselor ce cuprind suprafețele conice, instructajul muncitorului se va referi, în primul rînd, la modul cum se orientează elevul în determinarea elementelor de calcul ce intervin, de exemplu : calculul unghiului de înclinare a conului, a conicității, a deplasării transversale a păpușei mobile. Totodată, în practica măsurării și verificării acestor suprafețe, muncitorul-instructor va urmări cum știe elevul să folosească instrumentele specifice acestor prelucrări (calibre conice, raportoare universale, șabloane etc.). De asemenea, ori de cîte ori se ivește posibilitatea, este necesar ca muncitorul-instructor să folosească toate metodele uzuale de strujire a suprafețelor conice, deoarece elevii, în general, nu au avut ocazia să aplice suficient aceste metode în cadrul atelierelor-școală.

La strujirea suprafețelor profilate, elevii vor fi deprinși cu folosirea și ascuțirea cuțitelor profilate, cu modalitățile de a combina mînuirile, în vederea realizării avansurilor pentru strujirea profilată cu cuțite normale și cu utilizarea diferitelor procedee de prelucrare prin copiere.

În executarea operațiilor de strujire fină și extrafină, atenția elevului va fi orientată asupra folosirii unui regim de așchiere adecvat (viteză mare, turație mare, avans și adînciri de așchiere foarte mici), asupra folosirii cuțitelor armate cu plăcuțe de aliaj dur, a dispozitivelor speciale. Muncitorul-instructor nu trebuie să scape din vedere formarea la elev a perceperii vizuale, care să-l conducă la diferențierea și la aprecierea calitativă a suprafețelor.

La finele trimestrului II, conform programei școlare, se vor executa noi lucrări complexe, care se pot organiza și desfășura pe baza acelorași indicații metodice date pentru trimestrul I.

Ca o trăsătură specifică a instructajului, în această perioadă, trebuie să fie preocuparea permanentă a muncitorului de a pune pe elev să găsească singur soluția în rezolvarea unor probleme mai dificile pe care le ridică caracterul anumitor lucrări. Aceasta contribuie în mare măsură la dezvoltarea deprinderii de autocontrol, a spiritului de activitate creatoare al elevului, la formarea gîndirii tehnice.

Ultima temă care trebuie parcursă în procesul de instruire practică în producție a elevilor din anul II este : filetarea la strung a filetului cu profil triunghiular.

Ținînd seama de importanța și complexitatea acestei operații, pe care în general elevii nu o stăpînesc în suficientă măsură, datorită în primul rînd numărului mic de ore afectat în anul I pentru aceasta, este necesar ca instructajului individual să i se acorde o atenție mai mare. În acest scop, la fiecare reper nou care necesită filet, muncitorul-instructor va explica și demonstra practic modul de reglare a strungului în vederea filetării — folosind tabela de reglare — ascuțirea și controlul cuțitelor de filetat, cît și verificarea filetului obținut cu ajutorul micrometrului și al calibrului pentru filet.

În procesul de producție, intervenind mai multe metode de filetare, muncitorul va demonstra metoda cea mai rațională.

Exerciţiul — ca metodă de bază în consolidarea şi în perfecţionarea deprinderilor elevului în tot cursul anului II — în această perioadă capătă o importanţă deosebită. Numai prin exerciţii repetate se va putea garanta însuşirea temeinică a operaţiei de filetare pe strung. De aceea, muncitorul-instructor, ţinînd seama atît de cerinţele pe care le necesită buna calificare a elevului, cît şi de deprinderile formate anterior, trebuie să acorde cît mai mare posibilitate elevului pentru exercitarea acestor operaţii la strung.

Instruirea practică în producţie a elevilor din anul II se încheie cu executarea de lucrări complexe şi cu lucrarea practică de examen. Pentru aceasta este bine să se aleagă — pe cît posibil — lucrări care să cuprindă toate operaţiile repetate în anul II, sau cel puţin operaţiile de bază, dintre care să nu lipsească operaţia de filetare.

Atît la lucrarea complexă, cît şi la lucrarea de examen, elevul va fi pus, pe baza desenului de execuţie, să întocmească în mod independent procesul tehnologic după care va executa piesa, şi i se va cere să îndeplinească norma apropiată de cea a muncitorului de categoria a IV-a.

Spre deosebire de anul II, instruirea practică a elevilor de anul III se organizează în condiţii diferite. Ei sînt repartizaţi pe locuri separate de muncă, pentru a lucra independent la un loc de muncă individual sau în brigăzi, cu sarcină personală de plan, corespunzătoare posibilităţilor elevului, sub supravegherea şi îndrumarea unui muncitor cu înaltă calificare sau a unui maistru. Modul diferit în care se organizează instruirea practică a elevilor din anul III, cere să se ţină seama atît de condiţiile diferite de organizare, cît şi de faptul că aceştia se află în ultima parte a perioadei de perfecţionare, în care ei trebuie să se formeze pe deplin ca muncitori calificaţi, să-şi însuşească metodele înaintate de muncă, pe baza documentaţiei tehnice folosite în uzină, să execute lucrări de categoria a IV-a, cel puţin, după normele aplicate muncitorilor. Ca urmare, în aceste condiţii noi, instructajul elevilor din anul III va căpăta unele particularităţi metodice deosebite faţă de cel aplicat la instruirea elevilor din anul II. Astfel, în cazul cînd elevii anului III lucrează independent la un loc de muncă individual, instructajul ia de obicei forma următoare: muncitorul însărcinat cu îndrumarea elevului, alege din lotul pieselor pe care le are de executat unele repere pentru elevi, îi dă desenul şi materialul, şi apoi îl pune să descrie modul cum va trebui să execute piesa. Dacă elevul dă dovadă de cunoaştere suficientă a procesului tehnologic, îşi alege sculele şi instrumentele de măsurat şi control necesare şi trece imediat la executarea lucrării. În caz contrar, printr-o scurtă convorbire, muncitorul îi dă indicaţiile necesare şi apoi elevul începe executarea piesei în mod independent.

Această formă de instructaj corespunde perioadei trimestrului I şi poate fi aplicată uneori şi în trimestrul II, în cazul unor elevi care nu-şi pot reprezenta — pe plan mintal — încă destul de bine desfăşurarea procesului de execuţie a piesei şi nu şi-au format suficient spiritul de independenţă în muncă.

În al doilea caz, cînd elevii anului III lucrează în brigăzi cu buletin de lucru, în acord colectiv, sub îndrumarea unui muncitor cu înaltă calificare sau a unui maistru din producţie, metoda de instruire este următoarea: înainte de începerea lucrului, muncitorul sau maistrul verifică în ce măsură

elevii stăpînesc documentația tehnică și mersul operațiilor lucrării încredințate. În cazul în care un elev nu cunoaște bine desenul de execuție și succesiunea operațiilor, i se dau indicațiile necesare și apoi el trece la executarea lucrării în mod independent. Uneori, înainte de o lucrare nouă, sau de o lucrare de complexitate deosebită, instructajul se face cu întreaga grupă, sau numai cu o parte din grupa de elevi din schimbul respectiv, cînd aceștia execută același fel de piese sau piese similare ca proces de execuție.

În ultima perioadă de instruire în producție a elevilor din anul III — corespunzătoare trimestrului al II-lea și în special trimestrului al III-lea — cînd elevii sînt fixați pe locuri de muncă individuale la care vor lucra eventual și după absolvirea școlii ca muncitori, ei vor avea același regim de muncă ca al muncitorilor, aceeași răspundere față de locul de muncă și față de planul de producție ca orice strungar din atelier. În această perioadă, sarcina muncitorului-instructor este preluată de maistrul de secție. De calitatea pregătirii acestuia și de priceperea lui de a ști să îndrume, să sprijine și să încurajeze la timp activitatea de zi cu zi a elevului, depinde garantarea unei temeinice pregătiri tehnice-profesionale a viitorului muncitor.

Pregătirea temeinică, științifică, a elevilor din anul III se realizează, în primul rînd, prin însușirea metodelor de muncă pe care le aplică muncitorii fruntași. În procesul de însușire a acestor metode, muncitorii-instructori și maiștri trebuie să vadă ca elevii să nu copieze numai diferitele procedee de muncă ale muncitorilor fruntași, ci ca ei să înțeleagă esența metodei de muncă a muncitorului fruntaș, să pătrundă ideile care stau la baza acestor metode. Astfel, încă de la prima temă prevăzută în programa școlară pentru anul III — ascuțirea cuțitelor și a burghielor — elevii vor fi orientați să-și aleagă corect cuțitele de lucru în funcție de natura lucrării și a materialului piesei, să găsească forma geometrică corespunzătoare a sculei pe care o folosesc, să prevadă schimbările ce pot surveni în forma și în dimensiunile cuțitului în timpul ascuțirii, în funcție de poziția acestuia și de intensitatea apăsării lui pe discul polizorului, pentru ca astfel să se asigure o precizie ridicată în ascuțirea sculei. De asemenea, se va urmări ca elevii să obțină în ascuțirea cuțitelor rapiditate în mișcări, pentru evitarea defecțiunilor de ascuțire și a accidentelor.

Cu ocazia prelucrării pieselor, folosind așchierea rapidă și intensivă, muncitorul sau maistrul va pune accentul în primul rînd pe necesitatea scoaterii în evidență a deosebirii dintre așchierea rapidă și cea obișnuită, pe superioritatea metodei de așchiere rapidă și intensivă a metalelor, pe posibilitatea folosirii unui strung obișnuit la așchierea rapidă și intensivă, pe regulile tehnice și de securitate a muncii cu privire la folosirea dispozitivelor și paravanelor de protecție, a dispozitivelor pentru îndepărtarea așchiilor, pentru fixarea sigură a piesei și a cuțitului. Totodată, se va pune un accent deosebit pe forma geometrică și materialul deosebit pe care îl au cuțitele în acest caz, pe organizarea în modul cel mai rațional a locului de muncă și pe îndeplinirea normelor de timp. Toate acestea vor duce la obținerea unei înalte productivități a muncii, fără a prejudicia calitatea și precizia dimensională a piesei.

Pentru ca elevii să-și poată însuși temeinic metodele înaintate de muncă, și cu deosebire *metodele de așchiere rapidă și intensivă* a metalelor, este

necesar ca— ţinînd seama de *graficul de rotaţie* — elevii să fie mutaţi pe acele locuri de muncă care permit aplicarea acestor metode.

În condiţiile procesului de instruire practică în producţie a elevilor de anul III, tema tăierii filetului dreptunghiular şi a altor filete complicate ridică problema familiarizării elevilor cu executarea filetelor dreptunghiulare, trapezoidale, ferestrău etc. pe care aceştia încă nu le-au executat.

Ţinînd seama de aceasta, precum şi de perioada în care este prevăzută tema respectivă în programa şcolară — la începutul trimestrului I — este necesar ca însuşirea deprinderilor practice pentru executarea acestor filete să se facă pe baza unor instructaje individuale sau pe grupă — în cazul aplicării formei de instruire în brigadă. În acest scop, cu ocazia executării, de exemplu, a şurubului melc, instructajul muncitorului sau maistrului va începe cu citirea desenului de către elev, cu alegerea profilului cuţitelor corespunzătoare profilului filetului, după care va explica şi demonstra practic modul de ascuţire, de rodare şi de verificare a cuţitelor. Apoi, va arăta elevului cum se efectuează reglarea strungului în vederea executării filetului, cum se aşază şi se fixează cuţitul, trecînd apoi la demonstrarea practică a procedeului de executare a filetului trapezoidal cu două începuturi. În cursul demonstrării şi la sfîrşitul lucrării, se va arăta elevului procedeul prin care se verifică filetul executat. După demonstrarea muncitorului-instructor sau a maistrului, elevul va fi pus să execute în mod independent cît mai multe lucrări asemănătoare, pentru ca astfel să-şi poată însuşi temeinic deprinderile practice necesare. La terminarea fiecărei lucrări şi îndeosebi la sfîrşitul şedinţei de instruire practică, se va face un scurt instructaj final, cu care ocazie se va analiza şi aprecia activitatea elevului.

Muncitorul-instructor şi maistrul vor trebui să aibă în vedere toate posibilităţile de a pune pe elev în situaţia de a prevedea în mod just desfăşurarea succesivă a fazelor, eventualele greşeli şi căile de înlăturare a acestora.

La instruirea elevilor în producţie, în afară de metoda instructajului individual sau pe brigăzi, se pot aplica şi alte forme de instructaj. Astfel, se pot ţine uneori instructaje de producţie cu elevii, de către maiştrii şi inginerii de secţie, care să cuprindă ca tematică noile probleme tehnice şi tehnologice legate de procesul de fabricaţie din uzina respectivă, inovaţiile şi raţionalizările aduse de muncitorii fruntaşi, metodele şi procedeele noi de muncă aplicate în uzină etc.

Acest fel de instructaj contribuie, în mare măsură, la îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor, la dezvoltarea interesului pentru meseria aleasă şi la dezvoltarea dragostei pentru colectivul uzinei în care lucrează.

În întreprinderi, printre formele de instructaj folosite, amintim instructaje cu privire la normele de tehnica securităţii muncii, la regulamentul de ordine interioară, la deservirea diferitelor agregate şi mecanisme etc. Aceste instructaje au o mare importanţă instructiv-educativă pentru elevi, deoarece îi familiarizează în mod special cu problemele legate de producţie.

În practica şcolilor se folosesc, de asemenea, unele mijloace pentru îmbunătăţirea calităţii instructajului în producţie. Astfel, în unele cazuri, pentru problemele noi, neînţelese în munca desfăşurată de elevi, cadrele didactice de specialitate organizează, în afara lecţiilor, consultaţii individuale sau pe grupe şi cercuri tehnice de elevi. Ţinînd seama de importanţa şi rolul

acestor forme de ajutor în buna pregătire profesională a elevilor în condițiile uzinei, este necesar ca acestea să capete un caracter sistematic și planificat în fiecare școală. Efectuîndu-se săptămînal sau la două săptămîni, acestea pot fi de un real folos în înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi profesionale trainice.

Ținînd seama de faptul că instruirea practică și teoretică sînt într-o interacțiune permanentă, constituind un proces unic, instruirea în producție trebuie să se organizeze — în primul rînd — pe baza principiului unității dintre pregătirea teoretică și practică a elevilor.

Buna pregătire profesională a viitorului muncitor dezvoltat multilateral depinde, în mare măsură, de modul în care se realizează legătura dintre diferitele discipline de specialitate și activitățile practice din ateliere și uzine.

Formele cele mai adecvate pentru îmbinarea cunoștințelor de la tehnologia meseriei și de la celelalte discipline cu instructajul practic din procesul de producție sînt :

a) efectuarea de către cadrele didactice de specialitate, și în primul rînd de către profesorul de tehnologia meseriei, a unei temeinice fundamentări teoretice a proceselor tehnologice întîlnite de elevi în cadrul uzinei. Necesitatea acestei forme de sprijinire a instruirii practice, în condițiile de producție, prin lecțiile de specialitate, este evidentă, deoarece sînt destul de numeroase cazurile cînd elevii înțeleg și își însușesc greu unele procese tehnologice și desene de execuție, tocmai pentru că nu au suficiente cunoștințe teoretice în legătură cu acestea ;

b) convorbiri în clasă și mai ales la locul de muncă între profesorul de tehnologie și elevi, discuții cu muncitorii-instructori în legătură cu diferitele probleme noi pe care le ridică procesul de producție ;

c) folosirea de către profesorul de tehnologie, la descrierea diferitelor procese tehnologice, a observațiilor personale făcute de elevi în timpul muncii în producție ;

d) vizite și excursii la alte întreprinderi din localitate sau din alte localități, pentru cunoașterea mașinilor și agregatelor noi pe care școala și întreprinderea respectivă nu le posedă ;

e) demonstrații practice în laboratorul uzinei sau la locul de muncă, în prezența profesorului de tehnologie, a maiștrilor și a șefului de sector din întreprindere, pentru înțelegerea mai temeinică a unor teme din programa școlară.

Realizarea cu succes a principiului îmbinării teoriei cu practica prin formele de mai sus constituie una din condițiile cele mai de seamă pentru îmbunătățirea continuă a calității procesului de instruire practică în producție.

Pentru ca nivelul procesului de instruire practică în producție să satisfacă necontenit cerințele tehnicii moderne în plină dezvoltare, este necesar ca metodele de instruire ale tuturor muncitorilor-instructori și maiștrilor să se ridice la valoarea activității de instruire a muncitorilor fruntași.

Studiul metodelor folosite de muncitorii fruntași în instruirea practică a elevilor arată că, prin procedeele tehnico-organizatorice pe care aceștia le aplică în pregătirea elevilor, ei reușesc să imprime întregului proces de instruire un conținut științific, la nivelul cerințelor programei școlare și al tehnicii moderne.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ТОКАРЕЙ

(Резюме)

В данной статье излагаются результаты исследования, проведенного с целью выяснения форм обучения учащихся токарей в производственных цехах предприятий. На основе результатов этого исследования авторы пришли к ряду методических выводов, которые представляют собой ценную методическую помощь для всех педагогов, занимающихся подготовкой квалифицированных токарей в вышеуказанных условиях.

Авторы анализируют способы организации и проведения практического инструктажа учащихся в условиях производственного процесса. Авторы приходят к выводу о необходимости, но и о возможности обучения учащихся прикрепляя их к рабочим (на рабочих местах), если эта форма не ограничивается эмпирическим, кустарническим инструктажем; необходимо, чтобы обучение велось на научной основе, правильно с методической точки зрения, используя передовой опыт рабочих данного предприятия.

Методические указания способствуют улучшению процесса обучения будущих специалистов-токарей. Но эти указания могут быть полезными и для учителей, которые занимаются практическим производственным обучением учащихся общеобразовательных школ.

L'INSTRUCTION PRATIQUE, DANS LA PRODUCTION, DES ÉLÈVES TOURNEURS

(Résumé)

L'article présente les résultats d'une recherche au sujet des formes de l'instruction des élèves tourneurs dans les sections productives des entreprises. Les auteurs sont arrivés à une série de conclusions méthodiques, qui constituent une aide précieuse pour tous ceux qui s'occupent de la préparation des cadres futurs d'ouvriers qualifiés dans le métier de tourneur.

Dans l'article, on montre comment on doit effectuer l'instruction pratique des élèves, dans les conditions concrètes des usines et des entreprises. Cette instruction est non seulement nécessaire mais aussi possible, si elle se fait sous la conduite et la surveillance des ouvriers d'élite, si elle ne se borne pas à un empirisme artisanal, si l'on tend continuellement et méthodiquement à la fonder sur les données de la science et sur l'expérience positive des ouvriers-instructeurs.

Les auteurs de l'article donnent des indications méthodiques en vue de réaliser cette instruction solide et d'améliorer le processus de la formation des futurs ouvriers tourneurs.

Ces indications peuvent être utiles aussi, dans une certaine mesure aux enseignants des écoles de culture générale et surtout à ceux dont la spécialité a des contingences avec la pratique des élèves dans la production.

PRACTICAL PRODUCTION TRAINING FOR TURNER STUDENTS

(Abstract)

The article expounds the results of a research-work on forms of training for turner students in enterprises. The authors' methodological conclusions are a valuable help to all those concerned with the training of future skilled turners in works and factories. Such a scientific training, also based on the experience of front-rankers, as is shown in the article, is apt to improve the training of future skilled turners. The article may also prove of interest for teachers concerned with the practical training in production of pupils in the elementary and secondary schools.

DAMASCHIN BOJÎNCĂ, PEDAGOG ILUMINIST

Lector univ. VICTOR ȚIRCOVNICU

Spre sfîrșitul secolului al XVIII-lea și la începutul secolului al XIX-lea, în țările din centrul și răsăritul Europei, unde burghezia era încă slab dezvoltată, se căuta, prin anumite reforme venite de la stăpînitori, preîntîmpinarea mișcărilor revoluționare și prelungirea regimului feudal.

Pentru aceasta, politica „absolutismului luminat" dusă de imperiul austriac, de care aparținea pe atunci și Banatul, îmbrăca diferite forme. Unele încercări de reglementare a raporturilor dintre țărani și nobili, toleranța religioasă, dreptul de așezare la orașe pentru oricine și mai ales dispozițiile cu privire la dreptul de a învăța carte în limba maternă, erau reforme prin care stăpînirea căuta să abată burghezia în formare și masele populare de la revendicări economice și politice mai adînci.

Cărturarii romîni, dornici să ajute la ridicarea poporului din mijlocul căruia ieșiseră, au cerut ca romînilor să li se acorde drepturi egale cu ale celorlalte naționalități, atît în administrație, cît și în economie și în învățămînt. Revendicările politice și economice nu puteau fi obținute însă pe calea reformelor de la monarh, ci numai prin lupta revoluționară a maselor populare. Revendicările culturale care au fost, totuși, acordate de către clasa stăpînitoare urmăreau ca, prin conținutul învățămîntului din școli și prin conținutul cărților ce se tipăreau pentru popor, să se vină în sprijinul consolidării relațiilor de producție feudale și al domnitorilor habsburgi.

În epoca de destrămare a feudalismului și de începuturi ale capitalismului, calea culturalizării a fost folosită de cărturarii romîni pentru ridicarea poporului. De aceea, atunci se acorda o atenție deosebită problemelor de educație și tipăririi de cărți pentru popor.

Un cărturar bănățean, pe care l-au preocupat în acest timp problemele educației poporului și răspîndirea cărților în masele populare, a fost Damaschin Toma Bojîncă. El este fiul lui Matei Popovici, alias Bojîncă, din Gîrliște, Banat [1]. Se crede că familia Bojîncă a venit aici din Oltenia, din comuna Brădiceni (Gorj) în secolul al XVII-lea. Damaschin s-a născut în anul 1802. El a învățat la gimnaziul inferior din Oravița, apoi a urmat „umanioarele"

[1] V. Ardeleanu: *Date noi despre Damaschin Bojîncă*, Scrisul bănățean, nr. 2/1962, pp. 82—87.

la Timișoara, studiul filozofiei la Seghedin și al dreptului la Oradea, după care a trecut la academia de drept din Budapesta, pentru a deveni avocat. Cultura pe care a acumulat-o a pus-o în slujba culturalizării maselor.

În vederea răspîndirii cunoștințelor științifice și a cărților literare printre romîni, Bojîncă a lucrat la Budapesta, alături de Zaharia Carcalechi, care tipărea „Biblioteca romînească". Materialele publicate aici erau trimise nu numai în Transilvania, ci și în Țara Romînească și în Moldova.

Prieten cu Eftimie Murgu, cunoscător adînc al operelor istorice și filologice ale corifeilor Școlii ardelene, Damaschin Bojîncă a militat cu curaj pentru drepturile poporului romîn *. În anul 1833, el a fost nevoit să treacă munții și să meargă la Iași. Aici a ocupat diferite funcții: rector al seminarului de la Socola, profesor de drept la Academia Mihăileană, jurist consult la ministerul justiției, ministru al justiției [2]. Dar și aici l-au preocupat problemele învățămîntului. Astfel, în anul 1844, Obștească adunare a instituit o comisie pentru cercetarea situației învățămîntului din Moldova, comisie din care făcea parte și Bojîncă. În memoriul alcătuit către Obștească adunare se arătau greutățile care stăteau în calea dezvoltării învățămîntului: lipsa de manuale școlare, organizarea defectuoasă a sistemului de învățămînt, lipsa de cadre didactice, posibilitățile reduse de publicare a manuscriselor de către profesori etc.

Damaschin Bojîncă a murit la 19 august 1869, la Iași.

Deși pregătirea sa era preponderent juridică, l-au preocupat totuși și problemele educației, ca și pe ceilalți cărturari romîni din această epocă.

Spre deosebire de ceilalți cărturari romîni care au militat, în Transilvania și Banat, în spiritul ideilor iluministe, la care problemele educației se găsesc răspîndite în diferite scrieri (gramatică, filologie, fabule), Damaschin Bojîncă a scris o lucrare pedagogică de sine stătătoare: „Diregătoriul bunei-creștere" **. Lucrarea se adresează părinților, dar ea cuprinde și idei pedagogice cu caracter general, utile oricărui educator. El arată că nu-și propune să dea îndrumări pentru învățători, pentru că aceștia nu sînt lipsiți de cărți, „din care pot culege sciințele și pot învăța metodul cel de lipsă spre scopul

* Mulți membri din familia sa au fost animați de un fierbinte patriotism; fratele său, Vasile, a fost de față la adunarea de la Lugoj, din anul 1848, convocată de Eftimie Murgu. Unul din fiii lui Vasile, Nicolae, învățase dreptul la Iași, întreținut de unchiul său, Damaschin. La 10 iulie 1848, acest Nicolae Bojîncă se afla la Lugoj și cerea să i se încredințeze organizarea răscoalei romînilor din sudul Banatului, angajîndu-se să recruteze 20 000 de ostași romîni. În 1849 el era deputat în Dieta kossuthistă. (Vechentie Ardeleanu: Familia Bojîncă în revoluția din 1848, Scrisul bănățean nr. 7/1962, pp. 74—79).

[2] Gheorghe Ciulei: *Damaschin Bojîncă jurist progresist din secolul al XIX-lea*, Scrisul bănățean nr. 1/1959, pp. 88—92.

** Titlul complet al lucrării este „Diregătoriul bunei-creștere spre îndreptarea multor părinți și bun-folosul tinerimei romîne, țesut de Damaschin T. Bojîncă în crăimea Ungariei și alăturatele ei părți jurat advocat. Directorium bonae educationis, în Buda, la Crăiasca tipografia universitatei ungurești, 1830" (228 pp.). Lucrarea are șapte părți: Prefața (1—16), Introducere (17—24), Datoriile părinților către copii (24—97), Datoriile copiilor către părinți (98—143), Datoriile copiilor către învățători (144—157), Datoriile pruncilor către sine (158—195) și istorisiri despre buna creștere (196—228). În primele trei părți se găsesc și expuneri teoretice despre educație; în ultimele patru părți sînt cuprinse diferite povestiri care ilustrează aspecte ale ideii din titlu.

lor“ [3]. Asemenea cărți sînt *Didahiile* „vestitului între romîni Petru Maior“, *Pedagogia* și *Metodica* „date la lumină“ de Naum Petrovici. Se știe că acestea din urmă erau o adaptare după Villaume.

El scria pentru părinți, pentru oamenii din popor, pe care voia să-i ajute în buna creștere a copiilor. Stilul lucrării este în general popular, accesibil, lipsit de pedantism. Întreaga lucrare militează pentru necesitatea instruirii copiilor, pentru luminarea poporului.

Scopul educației, așa cum îl formula Damaschin Bojîncă, este fericirea sau „bunănorocire“ a omului. Fericirea, după părerea sa, nu depinde de ceea ce este schimbător, trecător, de ceea ce se strică și piere. Chiar dacă ar avea cineva avere multă, aceasta nu-i va aduce întotdeauna fericirea. Fericirea constă în liniștea sufletească, în „odihna sufletului“, în conștiința curată. Nefiind legată de existența unor lucrări schimbătoare, dinafară de noi, fericirea poate fi atinsă de orice om, „ori în ce stare și chiemare“ s-ar afla.

Ideea aceasta, cu rezonanță stoică, poartă în mod cert tendințe conservatoare, teologice. Sfătuind pe oameni să caute liniștea sufletească, să nu ia seama la lucrurile „schimbătoare“, autorul devine un apologet al resemnării, un propagator al ideii că fiecare om trebuie să fie mulțumit cu situația economică și politică în care se află, acestea fiind fără importanță pentru dobîndirea fericirii. Fericirea ar fi numai o stare morală, neînfluențată de condițiile vieții materiale.

Autorul considera că la fericire omul ajunge în mod sigur, dacă știe să folosească bine rațiunea sa în toate împrejurările, dacă și-a acumulat cunoștințele corecte despre realitatea înconjurătoare și dacă își îndeplinește conștiincios datoriile. Acționînd în acest fel, omul realizează concomitent binele comun și cel individual, cerințele religiei și cele ale statului.

Încrederea în puterea rațiunii umane, rolul exagerat pe care îl acordă luminării minții pentru obținerea fericirii, situează ferm pe Damaschin Bojîncă pe pozițiile iluminismului.

Pentru a cunoaște realitatea înconjurătoare, pentru a-și cultiva rațiunea și a-și cunoaște drepturile și datoriile către sine și către societate, omul trebuie să se cultive, să se lumineze. Numai omul luminat, înțelept, are asigurat „fundamentul buneinorociri“. „Luminarea minții e cea dintîi cauză și fundamentul cel de căpetenie a buneinorociri omenești cei adevărate“ [4].

În spiritul iluminismului autorul face un elogiu culturii, luminării, arătînd „fructurile“ acesteia. Cultura, spunea el, îmbunătățește și înfrumusețează pe om, ascute judecata, îndepărtează superstițiile, farmecele, vrăjitoriile, dă posibilitate omului să stăpînească natura și să se folosească de darurile și frumusețile acesteia. Ca și iluminiștii, autorul considera că luminarea generează moralitatea, virtutea, că viciile, păcatele își au izvorul în ignoranță. Mergînd pe această cale, adică socotind că fenomenele culturale ar determina situația morală și chiar situația economică a unui popor, ignorînd rolul determinant pe care îl au condițiile vieții materiale, relațiile de producție, asupra tuturor aspectelor conștiinței umane, asupra concepțiilor morale, religioase,

[3] D. T. Bojîncă: Diregătoriul bunei-creștere, p. 75.
[4] Idem, p. 3.

artistice etc., autorul le explică tot pe baza diferențelor de cultură dintre popoare. El credea că la națiunile cultivate oamenii sînt prietenoși, altruiști, bucuroși de a ajuta pe aproapele, că aici legile țării sînt respectate, iar binele comun este înfăptuit de fiecare după puterile sale. După acest gînditor iluminist deci, cultura este singura cale prin care se poate asigura progresul social, înălțarea unui popor, armonia socială, fericirea individuală și cea generală.

Fundamentul fericirii umane fiind cultura, este necesar — spunea el — ca fiecare om să și-o însușească. Nu numai cei care doresc să ocupe vreo slujbă la stat, ci orice om, de orice stare socială, ar fi, trebuie să se cultive. Cultura se obține prin *educație* sau *creștere*. De educație, de buna creștere, depinde însușirea culturii, luminarea oamenilor și deci fericirea lor.

Ca toți iluminiștii, Damaschin Bojîncă are încredere mare în puterea educației: „Eu sînt încredințat că arar sau nici un om în lume nu este carele nu s-ar putea îndrepta și nu s-ar putea aduce la calea cuviinței, deacă ar avea crescătoriul lui vrednicia și toate mijloacele, cele spre doritul scop de lipsă“ [5]. Rezultatele la care se ajunge în educație nu depind atît de „natura cu carea se naște“ copilul, cît de metodele folosite de educator și de mediul în care se dezvoltă copilul. După părerea sa, echipamentul nativ („vîrtutea“ trupească și sufletească) formează „mugurele“ din care se vor dezvolta mai tîrziu diferite calități. Experiența de toate zilele, spune autorul, dovedește că se pot forma la copil și „alte celea multe, care nu se află în natura omului, cînd se naște“ [6]. Prin măiestria educatorului se pot forma chiar unele calități care sînt contrare „puterilor firești“ cu care s-a născut copilul. Educația, conchidea el, poate ajuta deci foarte mult la dezvoltarea copilului, fără a fi însă atotputernică.

Influența educației este limitată de unele date ereditare și de influențele neintenționate ale mediului social în care se dezvoltă copilul. Deosebit de interesant ni se pare faptul că dintre aceste date ereditare, care limitează influența educației, Bojîncă s-a oprit asupra temperamentului. Intuiția sa pedagogică a mers pe un drum bun. El arată că „temperamentul sau natura tînărului“ este „tare legat“ de temperamentul părinților și are influență asupra educației. Copilul din părinți blînzi „ușor și prin învățătoriu se povățuiește spre sciințe și perfecția sa; iară cel din părinți spulberați, fără moralitate și spre multe rele aplecați... cu mare greotate se poate aduce la calea dreptății“[7]. După cum se vede, chiar dacă temperamentul copilului prezintă unele dificultăți în educația lui morală, cum ar fi cel moștenit de la părinți spulberați (colerici) și chiar dacă influențele educative suferite de copil în familie ar fi nefavorabile, educația lui nu este imposibilă, dar se va realiza mai greu. Ca și un arbore tînăr, copilul poate fi îndreptat mai ușor pe calea binelui și a virtuții, cînd este mic.

De la natură omul nu este nici bun, nici rău: „...tot omul precum spre bine, așa, după circonstanții, și spre rău e înclinat“ [8]. Influențele mediului

[5] Idem, p. 87.
[6] Idem, p. 8.
[7] Idem, p. 59.
[8] Idem, p. 80.

și ale educației determină calea pe care va merge copilul. Mediul natural în care se dezvoltă copilul, hrana și îmbrăcămintea care i se dau, atmosfera morală din familie etc. influențează asupra dezvoltării lui. Spre a convinge pe cititori despre adevărul acestor idei, Bojîncă aduce unele exemple familiare. El afirmă — în mod greșit — că dezvoltarea morală a copilului este determinată chiar de laptele pe care-l suge, făcînd o comparație, în acest sens, cu efectele pe care le are asupra unui ied faptul că este hrănit cu lapte de oaie sau de capră: „că de va suge edul lapte de oae, nu numai părul îi va fi mai moale, ci și firea lui mai blîndă se va arăta, decît de ar fi supt pe muma sa", după cum și mielul care ar suge lapte de capră va avea lîna mai aspră și firea mai zburdalnică.

Influența cea mai puternică asupra dezvoltării omului o are *educația*. Dispozițiile native, „puterile firești", trebuie să fie dezvoltate și îndrumate. Tocmai în aceasta constă educația sau creșterea. Autorul își precizează ideea că prin cuvîntul „creștere" nu se referă la creșterea fizică, trupească, ci la cea morală sau sufletească, adică „a forma pre tînăr spre un scop adevărat" [9].

Din paginile Diregătoriului se poate constata că autorul include în sfera noțiunii de „educație" următoarele aspecte: educația intelectuală (cultivarea minții, predarea ideilor), educația morală (îndrumarea morală și formarea deprinderilor morale), dezvoltarea fizică și estetică a copiilor. Pentru realizarea obiectivului urmărit prin lucrarea sa, autorul a stăruit asupra educației morale, și intelectuale a tineretului.

Pentru a se dezvolta, copilul are nevoie de ajutorul adulților — al părinților și învățătorilor. Aceștia sprijină dezvoltarea puterilor trupești și sufletești ale copilului și le direcționează pe calea care duce către fericire. Referindu-se la „puterile trupești și sufletești", Bojîncă spune: „Deplinirea puterilor trupești se cuprinde într-un grad mai mare al sănătății, al vîrtuții și al întrebuințerei. Puterile sufletești sînt: puterea prin carea ne închipuim nouă ore ceva, adecă imaginația (vis imaginandi), mintea, înțelegerea; puterea prin carea judecăm ceva, înțelepciunea, istățiа, cugetarea cea aspră; plecarea spre facere de bine și spre a urî ce e rău; și puterea sau facultatea de a simți ce e bine, frumos și de cinste" [10]. După cum se observă, sînt numite principalele procese psihice.

În Diregătoriul bunei-creștere nu se face o expunere sistematică a fiecăreia din laturile educației, fiindcă scopul urmărit de autor era altul, dar în lucrare se găsesc răspîndite multe idei din care se pot desprinde părerile autorului cu privire la diferite probleme ale educației.

Deoarece cultivarea este necesară tuturor oamenilor, atît celor bogați, cît și celor săraci, ca fiind singura cale prin care se poate ajunge la fericire, rezultă că și educația, prin care se realizează această cultivare, trebuie să fie generală. Bojîncă preîntîmpină o eventuală obiecție pe care i-ar putea-o face un plugar, care ar socoti că fiii săi n-au nevoie de învățătură. Autorul arată că și plugarul are nevoie de carte, fiindcă pentru „purtarea economiei multe sînt de lipsă a ști". Așa, de exemplu, plugarul trebuie să știe cînd

[9] Idem, p. 34.
[10] Idem, p. 9.

și cum să are pămîntul pentru fiecare fel de cereale pe care le cultivă, cînd și cum să gunoieze pămîntul, cum să semene și să grăpeze, cum să crească diferitele animale și să le ferească de boli.

Ideea despre necesitatea unui învățămînt general este o idee progresistă. Dar Damaschin Bojîncă, asemenea celorlalți reprezentați ai iluminismului, militează numai pentru un învățămînt general, nu și pentru un învățămînt unic. După concepția sa, copiii plugarului trebuie să învețe altceva decît copiii boierilor. „Firesc lucru este cum că plugariul nici nu poate, nici nu știe, nici e lui de lipsă a-și educa pruncul cu așa plasă de învățături, cu care se cresc prințipii, boiarii sau alți magnați..." [11]. Cu alte cuvinte, se recomandă ca fiecare clasă socială să-și educe astfel copiii, încît să poată duce mai departe munca socială specifică acelei clase în orînduirea respectivă. Împărțirea oamenilor în clase sociale este „firească" și neschimbătoare, după autorul Diregătoriului. Conținutul educației trebuie să fie diferit de la o clasă socială la alta. Clasa exploatată trebuie să se mulțumească cu starea ei, să nu aspire la mai mult „pentru că nici singur Dumnezeu nu cere ce nu e cu putință ; așa dară nici omul nu poate aceea pofti" [12].

Dintre laturile educației, cea căreia trebuie să i se acorde cea mai mare atenție în familie și în școală este *educația morală*. Grija cea mare a părinților și educatorilor să fie de a crește pe copii în virtute și moralitate și numai în al doilea rînd vine preocuparea pentru științe, pentru cunoștințe, „pentru că acestea fără acelea sînt moarte, adecă nimic folositoare" [13]. De aici rezultă că și în alegerea educatorului, pentru cazul cînd instrucția se va face în familie, părinții trebuie să se orienteze nu după bogăția cunoștințelor pe care le are educatorul și nici după metoda de predare pe care o posedă, ci după virtutea și moralitatea acestuia. Autorul justifică acest mod de a vedea, arătînd că fericirea omului în viață este dată mai mult de modul cum știe să se comporte în societate, de unele virtuți morale ca ascultarea, cumpătarea, decît de însușirea cunoștințelor. Recomandînd cultivarea virtuților morale burgheze, Bojîncă dovedește că face parte din acea ramură a iluminiștilor, al cărei mentor era filozoful german Chr. Wolff, care așteptau reforme sociale de la „monarhu luminat". De aceea, nu surprinde că el amintește numai în treacăt despre necesitatea de a supune forțele naturii prin știință, de a folosi știința pentru creșterea bunei stări materiale.

Ca obiecte principale de învățămînt în școlile elementare, el recomandă citirea și scrierea, socotite ca instrumente mai mult pentru educația morală, decît pentru cea intelectuală a tineretului. Problema instituției, care ar fi mai potrivită pentru educația tineretului (școala sau familia), este rezolvată de Bojîncă în favoarea școlii publice. După ce arată că nimeni n-ar fi mai potrivit pentru educarea copiilor decît părinții acestora, dacă ar ști „cum e de lipsă a păși cu pruncul în învățături", dacă ar avea cunoștințele necesare și dacă ar avea timp pentru a învăța pe copil, consideră totuși că e

[11] Idem, p. 54.
[12] Idem, p. 54.
[13] Idem, p. 80.

mai bine ca educația să se facă în școlile publice, deoarece părinții nu posedă calitățile cerute mai sus. În școlile publice elevii se află sub îndrumarea învățătorilor, pe care statul i-a pregătit în mod special în institute pedagogice. (Lucrarea lui Bojîncă este dedicată institutului pedagogic din Arad, înființat în 1812).

În paginile Diregătoriului se găsesc exprimate multe idei pedagogice interesante, adesea corecte, cu privire la metodele de învățămînt, la metodele educației morale, la atitudinea învățătorului față de elevi. Vom prezenta cîteva din acestea.

Autorul critică procedeele care se aplicau în multe școli din vremea sa: dezvoltarea exagerată a memoriei în dauna înțelegerii, nerespectarea particularităților de vîrstă ale elevilor, folosirea pedepselor corporale și altele. Față de aceste greșeli, Bojîncă ia atitudine și propune remedii.

Constatînd că „în creșterea cea azi îndătinată" se face prea mult apel la memoria elevilor, pînă la vîrsta de 14 ani, și prea puțin la gîndirea lor, că elevii sînt siliți „a ținea minte ce încă nu precep", dîndu-li-se de memorat lecții lungi și plictisitoare, Bojîncă apreciază că „acest metod mai mult slujește spre ușurarea sau comoditatea crescătorilor, decît spre folosul învățăceilor" [14], care ar dori să aibă idei clare și adevărate despre realitatea înconjurătoare.

În procesul de învățămînt este necesar ca mintea copilului să fie dezvoltată prin „mijlociri amăsurate", prin metode adaptate particularităților lui de vîrstă, prin activități adecvate. Procesele psihice se dezvoltă prin exercițiu, „prin îndeletniciri în cugetări, în judecăți" [15].

Conștient de dificultățile pe care le ridică educația copiilor, Bojîncă recunoaște că îndrumările pe care le dă el se referă la o educație „în genere". El arată că modul cum trebuie să li se aplice aceste îndrumări copiilor de diferite vîrste și cu diferite particularități individuale este un lucru extrem de greu. Ar fi necesar pentru aceasta, spune el, ca mai întîi să se facă o clasificare a temperamentelor copiilor și apoi să se arate care sînt metodele de educație potrivite pentru fiecare temperament în parte. Fiecare părinte și educator ar trebui „să aibă știință de a cunoaște temperamentele omenești, și așa, după ce ar avea această cunoștință, lesne se ar putea îndrepta după așezatele regule" [16], adică ar ști ce reguli și ce metode să aplice în fiecare caz concret, fiecărui temperament.

Această idee, cu toate exagerările educative ce ar decurge din aplicarea ei — crearea unei pedagogii diferențiate pe temperamente — pune în evidență însă și o cerință sănătoasă: necesitatea cunoașterii elevului de către educator. Desigur, ideea nu este nouă. O afirmase cu mai mult de o jumătate de veac înainte pedagogul francez J. J. Rousseau. În timpul acesta, la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și la începutul secolului al XIX-lea, cînd se milita pentru realizarea unui învățămînt general, atît cît permiteau interesele burgheziei, problema respectării particularităților de vîrstă în proce-

[14] Idem, p. 83.
[15] Idem, p. 18.
[16] Idem, p. 58.

sul educativ era umbrită de cea a dreptului la învățătură pentru toți copiii. Cu atît mai remarcabilă este atitudinea lui Damaschin Bojîncă, cu cît el cerea și drept la învățătură pentru toți copiii, dar și respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor.

Dintre calitățile pe care Bojîncă le cerea unui învățător este și cea de a ști „să privească spre sufletul tinerilor", să cunoască individualitatea acestora, „fiindcă acesta e un oget (obiect) căruia toate celelalte sînt subordinate" [17].

Educația trebuie să respecte tendințele naturale ale psihicului uman, particularitățile psihice de vîrstă, dar cu anumite rezerve. Este atît de fermă convingerea autorului că o bună educație nu se poate realiza decît pe baza respectării particularităților individuale ale elevilor, încît unele din îndemnurile sale par a trăda influențe rousseauiste. Se știe că Rousseau recomanda ca elevul să învețe scrierea și citirea numai cînd aceste activități vor deveni o cerință interioară pentru el. Tot la fel gîndește și Damaschin Bojîncă: „De arată pruncul pornire spre cetire sau scriere, deloc (îndată) să se înceapă prin părinți, sau alții, fără toată lenevirea a se îndeletnici întrînsele.. [18]". Bojîncă aduce, însă, îndată și un corectiv acestei idei: această îndeletnicire să nu înceapă îndată de vîrsta de șase ani, cînd copilul este încă fraged și slab. A forța pe copil la învățătură înainte de a avea interes și forță pentru aceasta înseamnă a stinge în el dragostea pentru știință și a „frînge" dezvoltarea lui fizică și psihică așa cum se frînge un arc prea întins.

Fără a prezenta un tablou complet și detaliat al psihologiei vîrstelor — obiectivul urmărit de lucrarea sa fiind cu totul altul — Damaschin Bojîncă amintește ici și colo, pe baza unei ascuțite observații, cîteva trăsături psihice caracteristice copiilor de o anumită vîrstă și indică, apoi, cum ar trebui să procedeze educatorul spre a respecta aceste trăsături. Așa, de exemplu, el amintește de curiozitatea copilului care, la vîrsta de 4—5 ani, cere părinților să-i spună cum se numesc obiectele pe care le vede, de cine sînt făcute, la ce folosesc. Autorul recomandă ca „la aceste întrebări să nu se lenoșeze cel întrebat chiar (clar) a răspunde, și deplin a arăta pruncului ce este și din ce constă acel oget, despre care dînsul au întrebat" [19]. Din răspunsurile părinților copilul învață „desăvîrșit" limba maternă, fiindcă își însușește cunoștințe despre obiecte care sînt în fața sa, în starea lor naturală și totodată își dezvoltă spiritul de observație și gîndirea. Ar fi greșit dacă părinții dintr-o greșită înțelegere a autorității sau din lipsa de răbdare, ar interzice copiilor să le mai pună întrebări, fiindcă această atitudine „ar sugruma" dorința copiilor de a cunoaște; dar greșit ar fi și dacă părinții ar îngădui copiilor să fie fără măsură în întrebările pe care le pun.

Pentru vîrsta școlară mică, Bojîncă scoate în relief și o altă caracteristică: puternica tendință a copiilor de a imita. De aici recurge recomandarea pe care o dă părinților și învățătorilor de a servi ca modele de imitat pentru

[17] Idem, p. 86.
[18] Idem, p. 66.
[19] Idem, p. 64.

copii, atît prin comportarea lor, cît şi prin vorbirea lor. Prin imitaţie copiii vor învăţa cum să discute cuviincios, cum să se poarte în societate.

Ca şi ceilalţi pedagogi iluminişti, Damaschin Bojîncă dezaprobă procedeele folosite în învăţămîntul medieval, prin care personalitatea copilului era oprimată : lipsa de libertate, pedepsele corporale, învăţămîntul dogmatic. În privinţa pedepselor corporale, Bojîncă are idei mai apropiate de ale iluminismului francez, decît ceilalţi cărturari romîni influenţaţi de ideile iluministe. Ideea propagată de Rousseau şi de filantropişti ca elevul să înveţe din plăcere, ferit de orice constrîngere şi pedeapsă, n-a fost adoptată decît parţial de către cărturarii romîni care s-au ocupat şi de problemele educaţiei, sub influenţa iluminismului. Astfel, Petru Maior, în Didahiile sale — pe care Damaschin Bojîncă le recomanda călduros învăţătorilor spre a le studia — admitea ca în anumite cazuri părinţii să folosească faţă de copii şi pedepse corporale [20]. Bojîncă, deşi nu militează pentru suprimarea oricărei pedepse în educaţia copiilor, se dovedeşte însă mult mai circumspect în admiterea pedepselor. El arată că între educator şi elev trebuie să existe o atmosferă de înţelegere şi de respect, „iubire şi sfială". În raporturile dintre educator şi elev să fie îndepărtată teama, frica elevului faţă de educator : „Frica peste măsură cu totul depărtată să fie din inima pruncului, pentru că ori ce se face din frică nicicînd are aşa temei ca aceea ce se face de bună vrere" [21]. Frica determină pe copii să fie falşi în comportarea lor, să se arate aşa cum nu sînt în realitate, ea opreşte dezvoltarea psihică a copilului şi îl îndepărtează de virtute.

Formulele folosite de Bojîncă pentru a preciza în ce atmosferă ar trebui să se desfăşoare educaţia sînt deosebit de sugestive : iubire şi sfială cuviincioasă, ascultare nestrîmtorată.

În general, educatorul nu trebuie să folosească pedeapsa, ci îndrumarea copilului să se facă cu blîndeţe. În cazuri excepţionale, se poate apela şi la pedepse. Dacă, de exemplu, un copil se împotriveşte faţă de ceea ce i se cere, dacă el săvîrşeşte fapte rele în mod intenţionat (nu la mînie) şi dacă educatorul n-are timp să întrebuinţeze alte mijloace spre a îndrepta pe copil, atunci se poate folosi pedeapsa. Nu trebuie să se treacă uşor cu vederea abaterile copiilor pe motiv că sînt mici şi nu ştiu ce fac. Un asemenea procedeu ar duce la formarea unor deprinderi rele. Bojîncă, însă, nu vizează pe prim plan pedepsele corporale : „Iară grăind eu de pedeapsă, nu înţeleg bătaia trupească tocma, ci altă ori ce, ce nu place şi este cu totul în contra vrerei pruncului să i se facă şi aceasta va fi de ajunsă pedeapsă pentru el" [22]. Ca exemplu de asemenea pedepse, citează interzicerea de a folosi o jucărie care-i place, neîndeplinirea unei făgăduieli date etc.

Dacă asemenea pedepse nu vor duce la nici un rezultat, atunci „mai bine să se întrebuinţeze pedeapsă trupească spre îndreptarea tinerilor, decît să se lase ei stricăciunii" [23].

---

[20] Romulus Munteanu : *Contribuţia şcolii ardelene la culturalizarea maselor*, E.S.D.P., 1962, p. 118.

[21] D. T. Bojîncă : Diregătoriul bunei-creşteri, p. 69.

[22] Idem, p. 63.

[23] Idem, p. 63.

Un educator bun folosește rar pedepsele, fiindcă îndrumările lui vor fi respectate de copii: „De s-ar precepe creșterea desăvîrșit, și de s-ar putea avea spre aceasta tot bărbați vrednici, nu ar fi de lipsă pedeapsa și darurile cele dense, spre a aduce pre prunc la lucrare, așa precum nu sînt de lipsă a-l aduce cu acestea spre mîncare. Pentru că aplecarea și pornirea spre a ști, așa e de firească sufletului, precum mîncarea trupului" [24].

În mod obișnuit, deci, în educație trebuie să se folosească îndrumarea, sfatul. Pedeapsa trebuie privită ca o excepție, ca o „*mijlocire* dintre cele afară de rînd și pentru acea numai în nește întîmplări afară de rînduială se poate întrebuința ca o mijlocire îndreptătoare și de la rău abătătoare" [25].

Vom aminti și cîteva din ideile lui Bojîncă *despre învățător*, despre calitățile necesare acestuia și despre atitudinea lui față de elevi. Care sînt calitățile pe care trebuie să le aibă cel care vrea să devină învățător?

De la cel care vrea să devină învățător se cer unele calități fizice, calități intelectuale și morale, precum și o pregătire prealabilă: „Cel ce vrea să fie crescătoriu de prunci, nici bătrîn să fie, nici iară prea tînăr" [26], pentru că dacă este prea bătrîn nu mai are puterea fizică pe care o cere munca de educator, iar dacă e prea tînăr n-are destulă autoritate față de elevi.

Din punct de vedere intelectual, se recomandă ca învățătorii să fie „adînc cugetători și bine judecători și orice vorbesc să întărească cu propte și cu temeiu să cuvînteze" [27].

În mod deosebit, autorul stăruie asupra calităților morale pe care trebuie să le aibă învățătorii. Se cere ca ei să fie „bărbați cu caracter întreg și oameni de omenie", „iubitori de adevăr", „inimoși și așezați", cu un cuvînt se cere să fie exemple bune pentru copii. Un învățător trufaș, fără caracter și fără moralitate nu poate da elevi modești și cu caracter bun. Dacă se ține seama de faptul că învățătorul se bucură de o deosebită autoritate în ochii copilului, precum și de tendința copilului de a imita pe părinți și educatori, se înțelege mai bine necesitatea calităților morale ale învățătorului. Aceasta explică și de ce pentru Bojîncă este mai important ca învățătorul să fie om moral, decît să fie învățat și priceput în arta de a învăța pe alții.

În lucrarea lui Damaschin Bojîncă se găsesc, de asemenea, indicații cu privire la întrebuințarea timpului liber al școlarilor, la importanța intuiției în învățămînt, la necesitatea formării deprinderilor de muncă la elevi etc.

Despre datoriile părinților către copii și despre datoriile copiilor față de părinți, față de învățători și față de ei înșiși, se vorbește pe larg în carte, în capitole separate, pe baza unor exemple din istorie și din experiența zilnică. Din sfaturile pe care le dă autorul și din exemplele pe care le prezintă, se desprinde clar ideea unei supuneri totale a copiilor față de părinți și educatori, chiar și în cazul cînd părinții și educatorii au o comportare greșită.

Este evident că aceste îndemnuri la supunere necondiționată față de „cei mai mari" conveneau întru totul claselor exploatatoare și organelor admi-

[24] Idem, p. 87.
[25] Idem, pp. 87—88.
[26] Idem, p. 91.
[27] Idem, pp. 91—94.

nistrative de stat, fiindcă prin aceste îndemnuri se asigura menținerea privilegiilor de clasă și consolidarea relațiilor de producție existente.

★

Din materialul prezentat pînă acum se poate desprinde cu ușurință că ideile pedagogice ale lui Damaschin Bojîncă din „Diregătoriul bunei-creștere" se integrează în curentul iluminist. Ca și iluminiștii, el vede în cultură, în luminarea poporului, principala cale pentru progresul social, pentru îmbunătățirea situației economice a maselor. Încrederea în puterea rațiunii umane, lupta contra superstițiilor, cerința de a se respecta drepturile naturale ale omului și de a se acorda drepturi egale tuturor națiunilor sînt trăsături caracteristice iluminismului, pe care le întîlnim și la Bojîncă.

La el nu întîlnim, însă, nici un îndemn la lupta socială pentru obținerea de drepturi economice și politice; îmbunătățirea situației economice a maselor el o așteaptă de la stăpînire, de la împărat. În lucrarea sa se găsesc de mai multe ori laude excesive pentru împăratul de atunci, Francisc I, fiindcă acesta a dat poporului romîn dreptul de a avea un institut pedagogic la Arad pentru pregătirea învățătorilor.

Damaschin Bojîncă socotea că singură luminarea este leacul pentru toate durerile poporului. Prin învățătură „vom scăpa de toate relele, de toate supărările și asupririle, care tocma din lipsa sciinței se trag..." [28].

Îndemnurile necontenite pe care le da țăranilor romîni de a-și trimite copiii la școală și de a-i învăța meșteșuguri, străduința cu care sfătuia poporul romîn să învețe carte spre a fi în rînd cu celelalte neamuri luminate, cerința sa de a se ține seama de tendințele naturale ale copilului și de a-l educa prin blîndețe, într-un spirit de mai mare libertate, condamnarea pedepselor corporale, combaterea memorării mecanice și recomandarea ca elevul să înțeleagă ceea ce învață, respectul arătat rațiunii și științei, prioritatea acordată învățămîntului public etc., sînt trăsături progresiste, în spirit iluminist, în gîndirea acestui pedagog romîn, privind problemele educației.

ДАМАСКИН БОЖЫНКЭ — ПЕДАГОГ ПРОСВЕТИТЕЛЬ

(Резюме)

Дамаскин Божынкэ жил в начале XIX-го века и боролся — как и другие просветители нашей страны — за осуществление культурно-просветительных требований нашего народа. Он способствовал распространению научных литературных книг в народных массах. С этой целью он сотрудничал в издании „Румынской Библиотеки", широко распространенной в Трансильвании, Мунтении и Молдове.

Всю свою жизнь Дамаскин Божинкэ занимался вопросами румынского образования. Свои педагогические идеи, он изложил в работе „Руководитель по благопристойности" (сокращенное заглавие), предназначенной родителям и воспитателям. В этой работе излагаются передовые мыали всвязи с целью воспитания и рекомендуются некоторые воспитательнеы приемы; здесь же автор проводит критический анализ образования средневексвого периода.

[28] D. T. Bojîncă: Diregătoriul bunei — creștere, p. 15.

DAMASCHIN BOJINCĂ, PÉDAGOGUE ILLUMINISTE

(Résumé)

L'homme de culture Damaschin Bojincă a vécu au début du XIX-e siècle et a milité, comme aussi d'autres illuministes de notre pays, pour la réalisation des revendications culturelles du peuple. Il a contribué à la diffusion de la science et des livres de littérature, dans les masses populaires, par différents moyens.

Il a collaboré à la publication de „La bibliothèque roumaine", largement répandue à l'époque, en Transylvanie, Valachie et Moldavie.

Damaschin Bojincă s'est occupé pendant toute sa vie des problèmes de l'enseignement roumain. Ses idées pédagogiques sont exposées dans l'ouvrage „Diregătoriul buneicrești" („Le dirigeant de l'éducation", titre abrégé), qui s'adressait non seulement aux parents, mais aussi aux éducateurs.

Cet ouvrage comprend quelques idées progressistes en ce qui concerne le but de l'éducation et les moyens éducatifs qu'il recommande ; on y trouve également une juste critique à l'adresse de l'enseignement médiéval.

DAMASCHIN BOJINCĂ, AN OUTSTANDING REPRESENTATIVE OF THE RUMANIAN ENLIGHTENMENT IN EDUCATION

(Abstract)

The scholar Damaschin Bojincă lived at the beginning of the 19th century and fought, alongside other representatives of the Rumanian Enlightenment, for the turning into deed of the cultural claims of our people. He contributed, in various ways, to the dissemination of science and literary books in the broad people's masses. He was a regular contributor to the publication called "Rumanian Library" which was widely circulated at the time in Transylvania, Wallachia and Moldavia.

Throughout his life, Damaschin Bojincă showed great concern in the problems of Rumanian education. His pedagogical ideas are comprised in a work entitled, "A Guide to Goot Manners", addressed to both parents and educationalists. The work shows some advanced ideas as regards the aim of education, some recommendations concerning education and some pieces of correct criticism of mediaeval education.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

UNELE ASPECTE ALE CUNOAŞTERII NATURII IN TIMPUL IERNII DE CĂTRE COPIII DIN GRUPA MARE

In realizarea sarcinilor educaţiei multilaterale a copiilor preşcolari un rol deosebit îl are cunoaşterea naturii. Familiarizarea copiilor preşcolari cu natura este un mijloc important de formare a cunoştinţelor concrete cu privire la lumea înconjurătoare.

Natura, prin varietatea formelor, a sunetelor şi a culorilor acţionează asupra tuturor organelor de simţ. Faptele, constatările înregistrate prin intermediul perceperii multiple a naturii, îmbogăţesc experienţa senzorială a copilului, ceea ce are o deosebită importanţă, constituind prima treaptă în procesul cunoaşterii. De aceea, cunoaşterea aspectelor naturii trebuie începută chiar de la vîrsta antepreşcolară, cînd copilul abia începe să se orienteze în lumea înconjurătoare.

Natura oferă, în primul rînd, un bogat material pentru dezvoltarea intelectuală a copilului. Cunoaşterea obiectelor sau fenomenelor din natură, prin intermediul organelor de simţ, are ca urmare formarea unor numeroase reprezentări. Înţelegerea copilului se bazează pe reprezentări concrete, de aceea primele noţiuni ale acestuia se formează mai uşor dacă obiectele sau fenomenele din natură sînt observate în mod direct. Legea unităţii dialectice a lumii nu poate fi înţeleasă de copil, dar pe baza observaţiilor în natură el poate stabili unele legături, relaţii cauzale, care contribuie la dezvoltarea gîndirii lui logice.

De pildă, familiarizarea cu fenomenele anotimpurilor îi convinge pe copii că toate fenomenele naturii au explicaţia lor, că se înlănţuie între ele şi se condiţionează reciproc. De exemplu, copilul înţelege că creşterea şi dezvoltarea plantelor depind de căldură, lumină, sol, sau că îngheţarea apei şi topirea zăpezii se află în dependenţă directă de temperatura aerului, condiţionată la rîndul ei de puterea de încălzire a soarelui.

Sub acest aspect putem spune că procesul cunoaşterii naturii formează la copii premisele concepţiei materialist-dialectice despre lume.

Observarea naturii sub variatele ei aspecte duce la acumularea treptată de cunoştinţe şi la înţelegerea lor, la activizarea percepţiei, la dezvoltarea spiritului de observaţie, ca şi a gîndirii şi limbajului.

Contactul cu natura constituie un bun prilej nu numai pentru îmbogăţirea cunoştinţelor copiilor, dar şi pentru formarea capacităţii de a percepe frumosul din natură.

Observarea naturii locului natal constituie, totodată, punctul de plecare în educarea sentimentului de dragoste faţă de patrie.

Trebuie să arătăm că plimbările şi excursiile, jocurile în mijlocul naturii contribuie, de asemenea, la dezvoltarea fizică a copiilor. Activitatea în aer liber stimulează apetitul, activizează schimbul

de substanțe din organism, creează buna dispoziție.

Prin urmare, procesul de familiarizare a copiilor cu natura contribuie la dezvoltarea multilaterală a acestora.

* * *

Materialul de față urmărește să prezinte unele aspecte ale muncii de familiarizare a copiilor din grupa mare cu natura în timpul iernii, referindu-se atît la unele probleme de conținut, cît și la mijloacele și metodele folosite de educatoare.

După cum arată și titlul, acest articol nu conține material metodic privind toate activitățile obligatorii prevăzute în programă. El se referă mai mult la munca de cunoaștere a naturii de către preșcolari în timpul iernii, desfășurată în afara activităților obligatorii.

Unele exemple menționate în articol se dau în scop orientativ.

Se știe că preșcolarii din grupa mică sînt familiarizați cu fenomenele caracteristice pentru anotimpul respectiv, cunoștințele transmise avînd mai mult un caracter constatativ. Dar, copiii din grupa mijlocie, acumulînd fapte concrete despre fenomenele anotimpului de iarnă, încep să ceară explicarea acestor fapte.

Cunoștințele copiilor din grupa mare, dobîndite în procesul observațiilor anterioare, se îmbogățesc, se adîncesc; preșcolarii încep să stabilească legături cauzale, să-și precizeze conținutul unor noțiuni, ca: iarnă, vară, păsări călătoare, animale sălbatice etc.

Copiilor din grupa mijlocie li se explică că iarna soarele luminează mai slab decît vara, că apune devreme și de aceea se întunecă repede. Celor din grupa mare li se pot da chiar teme pentru observare independentă: să observe, de exemplu, dacă dimineața, cînd vin la grădiniță, este întuneric sau lumină. Educatoarea propune copiilor să facă aceste observații în decurs de cîteva zile. Apoi, se face legătura între observațiile independente ale copiilor, experiența lor anterioară și cunoștințele noi despre iarnă, pentru a se putea ajunge la concluzia că iarna întotdeauna se luminează tîrziu și se întunecă devreme.

Educatoarea trebuie să explice faptul că iarna ziua este scurtă, iar noaptea lungă. În felul acesta nu va fi o simplă constatare a faptelor, ci o generalizare.

În grupa mijlocie se dau copiilor și explicații în legătură cu unele fenomene caracteristice ale iernii, ca, de exemplu, înghețul, gerul. Cei din grupa mare își îmbogățesc cunoștințele cu date despre alte fenomene ale iernii, cum sînt: ninsoarea, viscolul, promoroaca, însoțite de explicațiile cauzale respective.

Atrăgînd atenția asupra stării vremii, trebuie să denumim corect diferitele fenomene și totodată să-i deprindem pe copii să folosească terminologia exactă. Copiii din grupa mijlocie știu bine că o caracteristică a iernii este zăpada. Ei cunosc unele însușiri ale zăpezii, ca de exemplu: zăpada este rece, albă, strălucește la soare. Copiii din grupa mare trebuie să cunoască și alte însușiri ale zăpezii și, de asemenea, să stabilească diferite legături între însușirile zăpezii și starea timpului, ca de exemplu: cînd este ger, zăpada scîrțîie sub picioare, sau cînd este cald, zăpada se topește.

Copiii din grupa mare trebuie să știe că dacă este ger ninge mărunt, fulgii avînd forma unor bețișoare, iar cînd este mai cald zăpada cade în fulgi mari în formă de steluțe și se lipește ușor. Totodată, copiii află că atunci cînd este ger apa îngheață, iar cînd este cald gheața se topește, că gheața este apă înghețată. Preșcolarii își fixează și unele însușiri ale gheții și anume că gheața este solidă, alunecoasă, transparentă, rece.

Familiarizarea cu fenomenele naturii anorganice în timpul iernii se face în

procesul observaţiilor zilnice; adesea aceste observaţii se pot face în timpul plimbărilor. Organizînd discuţii asupra celor observate de copii, educatoarea contribuie la activizarea gîndirii lor, îi ajută să facă legături între cunoştinţele însuşite anterior despre fenomenele naturii în timpul iernii şi ceea ce observă la un moment dat, să analizeze, să explice, să ajungă la unele concluzii. Aceasta contribuie la înţelegerea de către copii a aspectelor observate. De pildă, atrăgînd atenţia copiilor asupra ţurţurilor de gheaţă, educatoarea nu trebuie să se grăbească cu explicaţia cauzelor formării lor. Ea trebuie să le amintească copiilor cum era zăpada cu o zi înainte, cînd se întorceau de la plimbare, să-i întrebe ce s-a întîmplat cu zăpada de pe acoperiş sub influenţa razelor solare, dacă spre seară s-a încălzit sau s-a răcit, şi ce s-a întîmplat cu apa care s-a scurs de pe acoperiş?

De asemenea, în cadrul plimbărilor, educatoarea propune copiilor să observe culoarea cerului, dacă este soare sau înnourat şi dacă bate vîntul. În urma acestor observaţii trebuie să-i facem pe copii să înţeleagă ce fel de timp este în ziua respectivă — frumos, înnourat, geros, moină.

Atunci cînd stabilesc ce fel de timp este, copiii trebuie să folosească terminologia adecvată. Timpul este frumos — este soare sau este frig, este ger, este senin. Trebuie să-i stimulăm pe copii să-şi exprime părerile despre ceea ce este mai deosebit în natură (de pildă: zăpada străluceşte, soarele încălzeşte, cerul este frumos). Este important ca preşcolarilor să li se atragă atenţia nu numai asupra fenomenelor caracteristice iernii, dar şi asupra frumuseţii naturii în acest anotimp. În felul acesta, îi deprindem pe copii să sesizeze frumosul în natură şi să-l exprime prin cuvinte.

Este foarte important ca unul şi acelaşi fenomen să fie observat de cîteva ori, pentru ca să fie înţeles mai bine de către copii. Aceasta se poate realiza atît de la o zi la alta, cît şi în cadrul aceleiaşi zile. De exemplu, dimineaţa este ger, zăpada scîrţîie, la mijlocul zilei uneori zăpada se topeşte sub influenţa razelor soarelui, iar spre seară se face frig, gerul se înteţeşte.

În cadrul plimbărilor şi al jocurilor în curte, dacă se iveşte vreo ocazie de schimbare bruscă a timpului, educatoarea trebuie s-o folosească pentru a o explica copiilor pe loc, iar dacă este posibil aceştia să asiste la desfăşurarea fenomenului respectiv. Astfel, educatoarea propune copiilor să privească cerul care deodată s-a schimbat, întunecîndu-se, devenind de culoare cenuşie. Ea le spune că s-au adunat mulţi nori la un loc şi aceasta înseamnă că va ninge. Educatoarea poate folosi acest prilej pentru a explica copiilor formarea zăpezii, făcînd comparaţie între formarea ploii în timpul verii şi a zăpezii iarna. Această analogie cu un fapt cunoscut de copii contribuie la înţelegerea fenomenului formării zăpezii. Astfel, educatoarea precizează că aşa cum se formează picăturile de ploaie, tot aşa se formează şi fulgii de zăpadă. Atunci cînd sus este foarte frig, picăturile se transformă în steluţe de zăpadă, care se lipesc unele de altele şi cad pe pămînt sub formă de fulgi de zăpadă. Educatoarea precizează că ninsoare înseamnă căderea zăpezii.

În zilele geroase, dar însorite, educatoarea poate atrage atenţia copiilor asupra culorii cerului — care este de un albastru frumos — asupra aspectului norilor şi asupra soarelui sclipitor. Educatoarea îi va întreba pe copii dacă le este cald la soare, cum a fost ieri, ce s-ar întîmpla dacă soarele ar încălzi tare. La sfîrşitul acestei convorbiri, copiii trebuie să ajungă la concluzia că deşi iarna soarele luminează, el încălzeşte mai puţin, că zăpada străluceşte la soare, dar nu se topeşte, din cauza temperaturii scăzute.

Pentru copii zăpada este aceea care anunță începutul unei adevărate ierni. Copiii merg cu multă plăcere să se plimbe. Educatoarea atrage atenția copiilor cît de frumos ninge, iar copiii examinează fulgii de zăpadă în formă de steluțe, care cad. Educatoarea îi întreabă dacă se pot alcătui figuri din zăpadă. Copiii răspund afirmativ și hotărît, deoarece acest lucru le este cunoscut din experiență. Pe această vreme se pot organiza diferite jocuri cu zăpadă. Copiii fac oameni de zăpadă, se plimbă cu sania, fac case din zăpadă etc. De asemenea, ei ajută la curățirea zăpezii din curte, cară zăpada cu sania etc.

Cînd zăpada se lipește, construcțiile din zăpadă se pot realiza folosind ca material de construcție bulgări de zăpadă. Copiii singuri aduc bulgării de zăpadă la locul construcției, iar educatoarea, cu ajutorul copiilor, aranjează bulgării. Înainte de a începe lucrul, educatoarea îi întreabă pe copii ce vor să construiască și le desenează conturul construcției. De pildă, pentru construirea unui vapor, bulgării de zăpadă vor fi așezați unul lîngă altul, după linia trasată. Apoi, marginea bulgărilor se va netezi cu lopățelele, iar golurile dintre bulgări vor fi completate cu zăpadă, dîndu-se forma vaporului. Dacă în mijloc se pune un bețișor, vaporul se poate împodobi cu stegulețe. În caz că vaporul este destul de mare, în interiorul lui se pot pune scăunele, în felul acesta putînd să participe la joc mai mulți copii.

Pe la mijlocul iernii, cînd zăpada este mare, din ea se pot tăia pătrate mari. Această activitate o face educatoarea, copiii o ajută la transportarea acestor pătrate pe săniuțe și le aduc la locul construcției. În vederea desfășurării jocurilor de construcții cu caracter creator, educatoarea, împreună cu copiii, poate confecționa în timpul liber obiectele necesare pentru jocul de-a vaporul: binoclul, stegulețe, șepci etc.

În cadrul acestor jocuri, copiii percep — pe cale senzorială — proprietățile zăpezii în diferite perioade ale iernii. Pentru a preciza cunoștințele copiilor despre proprietățile zăpezii, educatoarea le poate propune să construiască ceva din zăpadă, atît pe timp de ger, cît și în zilele mai puțin geroase. Copiii se conving, în primul caz, că din zăpadă nu se poate construi nimic, iar în al doilea caz, că zăpada se lipește și pot face bulgări și diferite construcții.

Familiarizarea copiilor cu natura vie trebuie să se continue și în timpul iernii.

Copiii din grupa mare trebuie să știe că iarna plantele nu mor, ci se adaptează noului climat, în așteptarea primăverii. În timpul plimbărilor zilnice, este necesar să se atragă atenția copiilor asupra înfățișării copacilor și arbuștilor. Ei vor vedea că aceștia nu mai au frunze.

Dacă aceleași plante sînt ținute la căldură, ele cresc, înfrunzesc. Pentru a convinge copiii de acest adevăr, educatoarele trebuie să aducă în sală crenguțe de copaci pe care să le pună în apă și să facă observații îndelungate asupra evoluției lor. Crenguțele trebuie tăiate de-a curmezișul, ca să rămînă o suprafață mai mare pentru absorbit apa.

Crenguțele se vor ține în apă călduță și într-un vas de sticlă, pentru ca să se poată observa cum apar rădăcinile.

Prima observație cu toți copiii se va face de îndată ce crenguțele sînt aduse și puse în apă. Apoi, se vor face repetate observări, pentru a vedea schimbările care se produc. Copiii se conving în felul acesta că la căldură plantele se dezvoltă.

Trebuie să-i deprindem pe copii nu numai să nu rupă pomii, dar să le creeze chiar condiții bune pentru iarnă. În jurul copacilor și arbuștilor se va aduna, împreună cu copiii, zăpada. Li se va explica că plantele vor sta la căldură, dacă sînt acoperite de zăpadă.

In afară de aceasta, conform programei, iarna se continuă cunoaşterea plantelor în mediul natural. Astfel, copiii învaţă să recunoască copacii după coroană, după culoarea cojii etc. Aceste observaţii se organizează cu copiii în timpul jocurilor în curte, al plimbărilor în parcul din apropierea grădiniţei sau în cadrul excursiilor în pădure, special organizate. Astfel de plimbări şi excursii trebuie dinainte pregătite de educatoare. Ea va avea grijă să precizeze scopul observaţiilor, să studieze locul pentru plimbare şi să găsească drumul cel mai potrivit.

Înainte de plimbare, educatoarea poate organiza cu copiii o scurtă convorbire despre înfăţişarea copacilor, arbuştilor, florilor din parc sau din pădure — în timpul verii şi al toamnei — cu scopul de a le reaminti copiilor toate acestea, pentru a le fi mai uşor să facă constatările oferite de natură.

Această pregătire sumară orientează observarea pe făgaşul dorit. În timpul observării, se va avea în vedere ca atenţia copiilor să fie concentrată asupra scopului pe care şi l-a propus educatoarea. Cu ajutorul întrebărilor, ea poate îndrepta atenţia copiilor asupra înfăţişării copacilor şi arbuştilor, asupra culorii cojii, asupra formatului coroanei etc., cu scopul de a constata transformările survenite — în comparaţie cu ceea ce a fost anterior — şi de a ajunge la concluzia că acestea sînt determinate de schimbarea climei, de anotimpuri.

După ce cade zăpada, copacii şi totul în jur se transformă în mod vizibil. Educatoarea trebuie să dea răgaz copiilor să admire frumuseţea iernii.

La prima vedere, de exemplu, pădurea pare pustie, dar dacă priveşti şi asculţi cu atenţie poţi face constatări interesante: sub zăpadă sînt seminţe, diferite frunze veştede. Pe zăpada proaspăt căzută se pot observa urmele păsărilor şi animalelor. Educatoarea va atrage atenţia copiilor asupra acestor urme şi le va cere să încerce să ghicească cărui animal sau cărei păsări aparţin. Aceasta îi interesează şi le place foarte mult copiilor.

Se aud sunete şi zgomote diferite: crengile trosnesc, păsărelele rămase în pădure ciripesc, se aude ciocănitul ciocănitoarei. Cu ajutorul educatoarei, copiii vor trebui să ajungă la concluzia că animalele, plantele, păsările nu mor în timpul iernii, ci numai felul lor de viaţă se schimbă, adaptîndu-se la noile condiţii.

În timpul unor astfel de observaţii, gîndirea copiilor se activizează. Educatoarea nu trebuie să reducă activitatea copiilor numai la perceperea tabloului prezent, ci, prin întrebări, să-i stimuleze să stabilească diferite legături între cunoştinţele însuşite anterior şi să ajungă la unele concluzii.

Familiarizarea copiilor cu viaţa plantelor în timpul iernii se face şi cu ajutorul plantelor de cameră. Educatoarea va explica copiilor că iarna plantele nu se udă aşa de des, ca în timpul verii, deoarece iarna plantele cresc mai încet şi nu au nevoie de multă umezeală. Observînd plantele în timpul efectuării sarcinilor de serviciu la colţul naturii vii, copiii constată că la sfîrşitul iernii, cînd soarele este mai puternic şi luminează mai mult timp, apar la plantele de cameră frunze noi şi flori. În timpul acesta florile trebuie udate mai des.

Făcînd de serviciu la colţul naturii vii, copiii se conving că plantele au nevoie de o îngrijire diferită. Unora le place umezeala, deci trebuie udate mai des şi mai mult, ca, de pildă, gheţişoara, begonia, altora nu le place apa, deci se vor uda mai puţin, ca, de pildă, cactusul.

Pentru cunoaşterea mai amănunţită a unor plante se poate povesti, pe scurt, copiilor despre locul lor de origine, despre condiţiile lor de viaţă de acolo, arătîndu-se necesitatea îngrijirii lor speciale.

Educatoarea poate organiza cu grupe mici de copii butăşirea a 2—3 lăstare, pentru a arăta copiilor cum se înmul-

țesc și se dezvoltă unele plante. Astfel, observînd dezvoltarea ghețișoarei, copiii se conving în mod practic că această plantă crește foarte repede. Totodată, învață despre un nou mijloc de înmulțire a plantelor.

Pentru fixarea cunoștințelor copiilor despre plantele de cameră, se organizează jocuri didactice, ca, de pildă, dezlegarea de ghicitori referitoare la descrierea plantelor cunoscute.

La grupa mare, educatoarea poate organiza semănarea semințelor, cu scopul de a arăta copiilor condițiile necesare încolțirii semințelor și creșterii noii plante. Pentru a urmări încolțirea semințeor, este bine ca un perete al lădiței în care se seamănă să fie de sticlă. Copiii care fac de serviciu la colțul naturii vii îngrijesc semănăturile, le udă și le plivesc și au datoria să anunțe celorlalți copii noutățile observate în dezvoltarea semințelor.

Pe copii îi bucură în mod deosebit cînd văd că plantele din sala lor sînt verzi, frumoase, vesele, în timp ce afară este ger, zăpadă și copacii sînt goi și triști.

Semănatul arpagicului se face cu toată grupa de copii. Scopul unei astfel de activități este, pe de o parte, de a face cunoscut copiilor felul în care se seamănă arpagicul, de a-i face să participe activ la această muncă și, pe de altă parte, de a le arăta că ceapa care crește o vor consuma ei la masă, fiind necesară organismului prin vitaminele pe care le conține.

Pentru activitatea respectivă trebuie o lădiță potrivit de mare și nu prea înaltă (25—30 cm), pămînt bun, arpagic, lopățele, apă.

La începutul activității, educatoarea repartizează copiilor sarcinile: unii vor trasa semnele pentru pus arpagicul, alții îl vor așeza și acoperi cu pămînt, alții îl vor uda.

În același fel se poate organiza o activitate în care fiecare copil, în mod individual, să efectueze de la început pînă la sfîrșit toate operațiile. Astfel, copiilor li se dă materialul de care au nevoie: cutii, pămînt, semințe, apă, bețișoare. Apoi, educatoarea demonstrează, insistînd asupra corectitudinii fiecărei operații. Ea îndrumează copiii îndeaproape, operație cu operație, arătîndu-le cum să umple cutiile cu pămînt, cum să așeze semințele uniform, cum să le acopere cu un strat subțire de pămînt, cum să le ude cu apă etc. Pe rînd, copiii execută operațiile necesare și așază cutiile într-un loc unde este suficientă lumină și căldură.

Cutiile pentru asemenea însămînțări se pot confecționa de către educatoare, împreună cu copiii.

Concomitent cu munca desfășurată de educatoare pentru cunoașterea de către copii a vieții plantelor în timpul iernii, are loc și munca de familiarizare cu unele aspecte din viața păsărilor și animalelor.

Mai întîi, este important să li se arate copiilor că la noi iarna sînt mai puține păsări decît vara, deoarece unele păsări, ca: rîndunelele, berzele, cocorii, cucul etc. pleacă în țările calde, neputînd suporta gerurile iernii. Iarna, la noi rămîn păsări, ca: vrabia, cioara, stăncuța, turturica și altele. În legătură cu aceasta trebuie formată la copii noțiunea de păsări călătoare și de păsări care iernează la noi.

Despre păsările care rămîn la noi, copiii își vor însuși cunoștințe referitoare la felul lor de viață, de hrană, de adăpost și la felul în care trebuie îngrijite, precum și pe cele referitoare la foloasele aduse omului, ca de exemplu: ferirea grădinilor și semănăturilor de dăunători.

Familiarizarea cu toate acestea se realizează prin mai multe mijloace și metode, ca: observări în natură, în cadrul plimbărilor și excursiilor, sau, unde este posibil, organizate în clasă (porumbelul),

îngrijirea păsărilor de la colțul naturii vii, povestiri, poezii, cîntece și altele.

Observarea organizată a vrabiei, de exemplu, se desfășoară mai ales în timpul plimbărilor. Acest lucru se poate organiza și în cameră, dacă lîngă geam, afară, este organizat un loc anumit pentru hrănirea vrăbiilor. Pentru ca observarea să decurgă în bune condiții, educatoarea poate, cu cîteva zile înainte de activitate, să pună mîncare pentru ele, ca să le ademenească.

Înainte de activitate, educatoarea le spune copiilor că de conduita lor va depinde dacă vor putea să observe bine pasărea. Educatoarea pune mîncarea acolo unde a pus-o cîteva zile la rînd. Vrăbiile vor sosi de îndată. Copiii stau liniștiți, la o distanță oarecare. Educatoarea atrage atenția copiilor asupra formei capului, a corpului, asupra faptului că au două picioruțe, asupra culorii cenușii cu cafeniu a penelor, asupra ochilor și asupra ciocului care este mic și ascuțit. Educatoarea le atrage atenția copiilor cît de repede mănîncă vrăbiuțele. Ea le spune că vrăbiile fac parte din categoria păsărilor care nu pleacă iarna în țările calde. Iarna, lor le este frig și foame.

Atunci cînd observarea se face în timpul plimbărilor, ea poate fi încheiată cu propunerea educatoarei de a amenaja un loc pentru hrana păsărilor.

Iarna, găsindu-și greu hrana, din cauza gerurilor și zăpezilor mari, păsările trebuie hrănite de oameni. În acest scop se vor face „cantine pentru păsări", în care copiii vor pune semințe, fărămituri, grăunțe. „Cantinele" acestea se pot organiza în curte sau chiar la fereastra sălii de grupă, pentru a le fi mai ușor copiilor să observe vrăbiile.

În timpul observațiilor zilnice care se fac asupra vrăbiilor, copiilor li se vor pune întrebări pentru a le îndrepta atenția asupra unor trăsături caracteristice păsărilor: *aspectul exterior* și *adaptarea* lor în diferite perioade ale iernii. Copiilor li se atrage atenția asupra faptului că pe vreme însorită păsările sînt voioase, iar în zilele geroase vrăbiile, de exemplu, își umflă penele și stau zgribulite, că cioara ciugulește încet, iar vrabia mai repede, că cioara merge repede, iar vrabia sare, că iarna păsările vin pe lîngă casă, deoarece le este foame.

În afară de cunoașterea păsărilor sub aspectul lor exterior, educatoarea va atrage atenția copiilor asupra felului în care ele mănîncă (ciugulesc), beau apă, se mișcă, și, mai ales, asupra felului în care trebuie îngrijite în timpul iernii. Trezindu-li-se astfel interesul pentru păsările respective, copiii le vor *îngriji* cu plăcere și le vor observa cu atenție, pentru a vedea ce noutăți mai intervin în felul lor de manifestare, de exemplu: cum își curăță penele, cum dorm, cum beau apă, cum privesc în jur.

Pentru precizarea cunoștințelor și fixarea noțiunilor despre păsările care iernează la noi, este bine ca la sfîrșitul perioadei de observări să se organizeze o convorbire de sintetizare, jocuri didactice, povestiri.

În grupa mare se continuă familiarizarea copiilor cu animalele domestice și cu cele sălbatice, în special în direcția adîncirii cunoștințelor și a înțelegerii interdependenței care există între înfățișarea și felul de viață al animalelor și mediul de viață al acestora.

În grupa mare, cunoștințele însușite anterior de copii despre animalele domestice și sălbatice se adîncesc și se îmbogățesc cu date noi — privind înfățișarea, caracteristicile, modul lor de viață și foloasele aduse omului. Trebuie să insistăm asupra formării la copii a noțiunilor de animal domestic și de animal sălbatic. Dintre animalele domestice, programa prevede: cîinele, pisica, porcul, oaia, capra, calul, rața, gîsca, curcanul etc., iar dintre cele sălbatice: vulpea, lupul, veverița, ursul, ariciul și unele animale din țările calde, ca: leul, elefan-

tul, tigrul, cămila. Cu o parte din ele copiii fac cunoştinţă în timpul iernii.

Cunoaşterea acestor animale sub aspectele prezentate mai sus se realizează fie prin observare directă — în cazurile în care se poate aduce animalul în faţa copiilor, — fie în mod indirect, prin intuirea după imagini, prin povestiri şi poveşti, prin diafilme, ilustraţii. Îndreptînd atenţia copiilor asupra caracteristicilor animalului, educatoarea trebuie să le arate legătura dintre înfăţişarea animalului şi felul lui de viaţă.

Astfel, observînd o pisică, educatoarea le explică copiilor că — fiind un animal de pradă — aceasta are ghiare la picioare cu care înhaţă prada (şoarecii, păsările) şi care îi ajută la căţărat, că pisica vede foarte bine noaptea, fapt ce o ajută să vadă prada.

Consolidînd cunoştinţele copiilor despre cîine, educatoarea le povesteşte copiilor despre diferite rase de cîini, precum şi despre cîinii care-i ajută omului, ca, de exemplu: cîini de vînătoare, de pompieri, sanitari, de circ, cîini care sînt înhămaţi la sanie — de tracţiune.

În grupa mare, se organizează observaţii comparative asupra a două animale cunoscute de copii anterior, separat, ca de exemplu: cîinele şi pisica, vulpea şi lupul, şi altele, cu scopul de a repeta cunoştinţele însuşite de copii despre aceste animale şi de a-i învăţa, totodată, să facă comparaţia între ele, stabilind asemănările şi deosebirile.

Punînd întrebarea: „prin ce se aseamănă" sau „prin ce se deosebesc", educatoarea trebuie să-i ajute pe copii să „descopere" nu numai trăsăturile exterioare comune şi diferite, dar şi diferenţele în felul de viaţă, al hranei, al locului de viaţă. În legătură cu aceasta, trebuie făcut cunoscut copiilor felul de viaţă al animalelor domestice şi sălbatice în timpul iernii. Li se va arăta, de pildă, că în timp ce pentru iarnă animalele domestice au hrana asigurată de om, animalele sălbatice se îngrijesc singure de aceasta. Astfel, veverita îşi adună din vară şi toamnă, în scorbura copacilor, mîncare, ca: seminţe, conuri de brad, nuci etc., pe care le depozitează în cuibuşul ei; ursul iarna stă tot timpul în bîrlogul lui, sugîndu-şi labele; lupul, vulpea şi alte animale o duc mai greu cu hrana, găsind-o rar. De aceea, lupii iarna pornesc la atac în haită şi cînd sînt peste măsură de flămînzi atacă şi gospodăriile oamenilor aflate în apropiere, furînd viţei, oi. Vulpea se furişează după păsări, pînă în curţile oamenilor.

Copiilor li se arată atît foloasele, cît şi pagubele aduse omului de animale, cu scopul de a motiva atitudinea omului faţă de ele — de ce pe unele le creşte, le îngrijeşte pentru a se înmulţi, iar pe altele le vînează pentru a le distruge.

În cunoaşterea animalelor din ţările calde, cunoaştere care, în majoritatea cazurilor, se face prin intermediul tablourilor, este bine, aşa după cum arată rezultatele unor cercetări, să se folosească şi povestirile despre aceste animale, în care să se vorbească despre felul lor de viaţă, de hrană. După citirea unor astfel de povestiri, perceperea tablourilor se face în mai bune condiţii: copiii percep activ imaginea, dau explicaţii în legătură cu înfăţişarea animalului.

În grupa mare, se continuă şi familiarizarea copiilor cu peştii. Programa prevede, în această direcţie, activităţi obligatorii de observare a peştilor din acvarium. Este bine ca în acvarium să existe măcar 2 peşti diferiţi ca înfăţişare, pentru a se putea face comparaţie.

Făcînd cunoscute copiilor caracteristicile peştilor — corp alungit, acoperit cu solzi, coadă, aripioare — trebuie explicată interdependenţa dintre acestea şi mediul lor de viaţă. Trebuie subliniat faptul că peştii pot trăi numai în apă, că fără apă peştii mor. În acvarium trebuie să fie totdeauna apă curată. În

apă murdară nu se găsește aerul de care au nevoie peștii pentru a respira, a trăi.

În afară de aceasta, educatoarea îi învață pe copii regulile de îngrijire a peștilor, ce hrană trebuie dată peștilor, cîtă și în care moment al zilei, cum trebuie schimbată apa din acvarium și ce temperatură trebuie să aibă etc.

Pentru ca copiii să poată observa mai bine peștișorul, este mai potrivit să-l punem într-un vas cu apă curată, fără nici un fel de plante. Educatoarea cere copiilor să privească peștișorul, atrăgîndu-le atenția asupra formei lunguiețe a corpului acestuia. Apoi, educatoarea îi întreabă pe copii de ce peștele înoată cînd își mișcă aripioarele, ca și cum ar vîsli. De asemenea, copiii sînt întrebați de ce peștele are nevoie de coadă; educatoarea trage concluzia și spune că în timpul înotului coada îi servește peștelui drept cîrmă și-l ajută ca să se întoarcă.

Apoi, educatoarea îi întreabă pe copii cîți ochi are peștele și cu ce este acoperit corpul lui; ea explică că corpul peștelui este acoperit cu solzi lunecoși, din care cauză peștele alunecă ușor pe sub apă. După ce copiii s-au uitat bine la pește, îi pot da de mîncare. Educatoarea trebuie să explice copiilor că peștele mănîncă viermi, gîndaci uscați etc.; nu este permis să se dea peștelui pîine, deoarece apa se înăcrește și peștele poate să moară. Educatoarea îi întreabă apoi pe copii dacă știu unde mai trăiește peștele în afară de acvariu și dacă acesta poate trăi fără apă; după aceea ea trage concluzia, precizînd că peștii trăiesc numai în apă.

Observarea peștilor în natură, în timpul iernii, nu este posibilă, dar acolo unde se află o baltă, un iaz, o apă curgătoare, în apropierea grădiniței, se poate organiza în timpul unei plimbări vizitarea lor. Scopul — în acest caz — va fi acela de a îndrepta atenția copiilor asupra faptului că lacul sau iazul a înghețat, că s-a acoperit de gheață, dar că viața în apă nu a încetat, ci continuă. Peștii și alte viețuitoare de apă s-au lăsat la fundul apei, unde este mai cald și așteaptă acolo sosirea primăverii.

Din cele arătate mai sus reiese că există un bogat material faptic în lumea animalelor, a plantelor, numeroase aspecte și fenomene în natură care pot fi cunoscute de copii în timpul iernii. Familiarizarea copiilor cu variatele aspecte ale anotimpului de iarnă cere din partea educatoarei iscusința de a ști cum să atragă atenția copiilor asupra fenomenelor importante, de a ști să valorifice toate ocaziile ivite pentru a putea observa cu copiii fenomenul respectiv, de a putea analiza și înțelege cauzele care l-au determinat.

În cunoașterea naturii de către copii se folosesc variate metode și mijloace, ca: observarea, lectura după imagini, jocurile didactice, convorbirea, activități practice în natură, activitatea copiilor la colțul naturii vii etc.

Numai folosind metode variate în cunoașterea naturii, aceasta poate aduce o contribuție eficientă la dezvoltarea multilaterală a copilului.

MIRA BABICI

CONDIȚII ALE PRACTICII AGRICOLE ÎN ȘCOALA DE 8 ANI

În planul de învățămînt al școlilor de cultură generală din mediul rural practica agricolă ocupă un loc însemnat.

Ea se desfășoară sub forma aplicațiilor practice săptămînale și sub forma practicii continue în producție, în gospodăria agricolă colectivă din localitate sau pe terenul experimental școlar. În ambele cazuri, activitatea practică urmărește consolidarea și fixarea cunoștințelor teoretice predate în clasă, contribuie la ridicarea nivelului științific al elevilor și la producerea de bunuri materiale, devenind astfel un important izvor de noi cunoștințe.

În condițiile predării obiectului „Agricultura", elevii cîștigă priceperi care — exercitate în producție — vor contribui la dezvoltarea deprinderilor de muncă.

În acest scop, elevii vor fi îndrumați și ajutați ca, prin efort personal, să-și pună în practică toate cunoștințele dobîndite, să rezolve independent unele probleme legate de practică, să tragă singuri concluziile ce se desprind din activitatea depusă.

În decursul practicii agricole, elevii acționează asupra naturii vii, o transformă și creează noi condiții, care la rîndul lor ridică noi probleme pe care ei vor trebui să le rezolve. Astfel, dacă pe terenul agricol seamănă o plantă de cultură, ei trebuie să-i creeze condițiile de creștere și de dezvoltare. Ca urmare a semănatului, semințele încolțesc, tinerele plante răsar, ceea ce condiționează trecerea — în continuare și obligatoriu — la executarea altor lucrări practice pe care elevul trebuie să le cunoască. Deoarece aplicațiile practice ale elevilor se fac și în sectorul horticol și zootehnic, practica agricolă în școala de 8 ani capătă un caracter mai complex, nu se reduce la o simplă succesiune de lucrări.

De aceea, adăugăm că practica agricolă este o acțiune **organizată, care se desfășoară permanent, în raport cu pregătirea generală teoretică a elevilor. Ea este organic legată de activitatea școlară.**

Fiind un element esențial în procesul de învățămînt, practica agricolă trebuie să dezvolte o atitudine conștientă și activă a elevilor pentru însușirea de noi cunoștințe. Aceasta se realizează printr-o activă integrare a cunoștințelor predate la lecțiile teoretice, în activitățile practice, în desfășurarea cărora elevul trebuie să gîndească independent, să tragă concluziile necesare și să acționeze conștient.

Atitudinea conștientă a elevilor față de muncă se realizează prin îndeplinirea unor cerințe specifice, cu ajutorul cărora profesorul introduce elemente noi în desfășurarea aplicațiilor practice, elemente care dezvăluie elevului unele aspecte inedite ale muncii pe terenul agricol.

Dintre aceste cerințe amintim:

a) **Explicarea științifică a lucrării respective.** Cunoștințele teoretice, științifice, pe care le comunicăm elevilor (sau le recapitulăm), în legătură cu lucrarea ce

urmează a se executa, constituie elemente noi.

De pildă — **plivitul**, o lucrare care se execută deseori de către elevi în cadrul aplicaţiilor practice agricole, s-ar părea neinteresantă. Totuşi, elementul nou la această lucrare poate fi, bunăoară, cunoaşterea biologiei buruienilor. Dacă profesorul explică elevilor caracterele morfologice ale buruienilor, varietatea căilor de înmulţire, de răspîndire şi de distrugere, dacă le arată unele particularităţi biologice caracteristice acestor plante, dacă le cere să recunoască speciile cele mai răspîndite, să le descrie şi să colecteze exemplare tipice pentru ierbarul clasei etc., atunci plivitul capătă un sens precis, o motivare ştiinţifică şi în consecinţă lucrarea devine interesantă.

De asemenea, cu ocazia efectuării „ciupitului" la castraveţi şi pepeni (suprimarea tulpinii după un număr de frunze), lucrare care pare lipsită de motivare, trebuie să se explice elevilor că ea se bazează pe însuşirea biologică a plantelor de a produce pe ramificaţiile de ordin superior un număr mai mare de flori femeieşti — deci de fructe.

Aici elevii vor putea constata că în procesul muncii se concretizează cunoştinţe din diferite domenii ale ştiinţei (cunoştinţe de morfologie şi fiziologie vegetală, corelate cu cele de legumicultură).

Cu această ocazie, elevul constată că la baza oricărei lucrări agricole se află anumite legi care trebuie respectate.

Astfel, în mod treptat, elevii se conving de necesitatea cunoaşterii legilor ştiinţei şi a însuşirii temeinice a cunoştinţelor teoretice, de necesitatea aplicării lor în mod conştient pe terenul agricol. Este important ca la lecţiile practice profesorul să folosească şi experienţa proprie a elevilor, obligîndu-i, prin aceasta, ca pentru executarea lucrărilor practice să depună şi un **efort intelectual**. Atunci îşi vor putea da seama că rezultatul muncii lor (concretizat, de pildă, printr-o anumită producţie pe terenul agricol şcolar) este urmarea nu numai a efortului fizic depus, ci şi a posibilităţilor lor intelectuale, a cunoştinţelor teoretice însuşite, a aplicării ideilor proprii etc. În felul acesta se creează posibilităţi mai largi de transfer a deprinderilor, în condiţiile variabile ale muncii productive din gospodăria agricolă colectivă.

Procedeul metodic folosit constă în trecerea treptată a elevilor de la lucrări simple la lucrări sau sisteme de lucrări mai complexe, în raport de particularităţile lor fizice etc. O dată cu această trecere, elevii trebuie să fie solicitaţi, treptat, să aleagă ei singuri metoda, procedeul sau unealta cea mai potrivită pentru lucrarea respectivă, să rezolve mintal, de la început, problemele specifice, pentru a îndeplini scopul lucrării conform cerinţelor agrotehnice.

Totodată, este necesar să se întocmească în prealabil planul lucrării, iar elevul s-o execute în mod independent, ceea ce îl obligă să caute soluţii de rezolvare adecvate. De multe ori, această iniţiativă a elevului devine un sprijin eficient în munca profesorului. La începutul lucrării practice, elevul trebuie să fie înarmat cu regulile generale teoretice privind lucrarea respectivă care, în decursul executării ei, sînt verificate şi devin mai evidente şi mai convingătoare.

Iată un exemplu din programa clasei a VI-a: plantarea pomilor. Planul acestei lucrări cuprinde desfăşurarea operaţiilor parţiale din care este formată şi anume: săpatul gropilor, aşezarea pămîntului într-un anumit fel (de o parte şi de alta a gropilor), aşezarea tutorelui (susţinătorul pomului), fasonatul rădăcinilor, plantatul propriu-zis (alcătuit şi el din alte operaţii) etc. Conform principiului enunţat, este necesar ca elevii să cunoască de la început succesiunea operaţiilor menţionate şi să le execute independent, rezolvînd astfel o serie de probleme mai simple ce se ivesc în decursul lucrării, în aşa fel ca să

reușească prinderea pomilor plantați de ei, aceasta dovedind dacă elevii au lucrat bine sau nu.

b) **Executarea aplicațiilor practice trebuie să aibă loc în mod corespunzător progresului tehnic actual.** În cazul practicii agricole, are loc executarea efectivă a unor lucrări de către elevi, dar ei trebuie să fie familiarizați și cu unele lucrări agricole mai grele sau mai complexe, făcîndu-se demonstrații în special la acele lucrări care se execută cu mijloace mecanizate. Pentru aceasta elevii trebuie să participe la o serie de demonstrații care au o valoare instructiv-educativă deosebită.

Elevii trebuie să știe că mașinile cu care se execută lucrările complexe, la nivelul tehnicii actuale, sînt formate din altele mai simple etc.

Karl Marx a arătat că oricît de complexă ar fi o mașină de lucru ea reprezintă o unealtă manuală modificată. Avînd în vedere acest fapt, în predarea „Agriculturii", la descrierea combinei de cereale profesorul trebuie să explice elevilor că aparatul de tăiere este o seceră modificată, că dispozitivele de curățire a semințelor din interiorul batozei sînt site modificate etc. Punînd în practică procedee cum sînt: polenizările artificiale suplimentare, îngrășările faziale extraradiculare, folosirea ierbicidelor, a hibridării sexuate pentru a produce porumb hibrid sau tomate heterosis, stabilirea timpului de semănat cu ajutorul termometrului de sol etc., ei vor constata că munca fizică începe să capete din ce în ce mai mult trăsăturile unei munci intelectuale. Prin astfel de lucrări elevul capătă încredere în forțele lui, dragoste față de munca fizică ș.a.

Profesorul dispune de metode și procedee eficiente pentru a stimula interesul elevilor față de activitățile practice agricole.

În scopul **formării priceperilor de muncă în agricultură,** este important ca încă de la orele teoretice profesorul să urmărească însușirea unor cunoștințe de către elevi care să poată fi concretizate, aplicate în condiții modificate, diferențiate etc. De exemplu, elevul să poată argumenta pe teren, într-un lan de grîu, necesitatea începerii imediate a seceratului sau să dovedească că încă nu a sosit vremea recoltării. Cunoștințele obținute la capitolul „Cultura cerealelor" îi sînt suficiente pentru a aduce argumentele teoretice necesare. Situațiile diverse, întîlnite pe teren, îi solicită unele priceperi care să-l ajute în efectuarea unor operații de gîndire necesare pentru rezolvarea rapidă a problemelor practice.

De exemplu, la una din lucrările practice cele mai des întîlnite — **mușuroitul cartofilor** — elevul trebuie să știe că tulpina plantei de cartof are o parte subterană, din care iau naștere ramificații subterane, în vîrful cărora se formează tuberculele, și o parte aeriană, din care se formează ramuri normale cu frunze și flori, că pe tulpina aeriană nu se formează tubercule ș.a. (profesorul scoate din pămînt o plantă de cartof și o arată; elevii intuiesc caracterele ei morfologice, inclusiv cele două părți ale tulpinii). Cu această ocazie ei văd și tuberculele în curs de formare din vîrful stolonilor.

După această recapitulare a cunoștințelor de botanică, profesorul conduce convorbirea cu elevii în așa fel ca aceștia să argumenteze faptul că dacă se introduce în sol mai multă tulpină, se produce o cantitate mai mare de tubercule și că, deci, acesta este scopul mușuroitului. Prin această lucrare, ei transformă o porțiune de tulpină aeriană în tulpină subterană producătoare de tubercule, adică schimbă parțial condițiile de viață ale plantei. În final, se subliniază că prin acest procedeu producția se mărește. Elevii capătă astfel cunoștințe pentru executarea conștientă a lucrării respective. Totuși, acestea nu sînt suficiente pentru formarea priceperilor de a executa această lucrare, în situații variabile.

Elevul urmează să se documenteze, în continuare, asupra altor probleme privind mărimea mușuroiului, deoarece mărimea acestuia depinde de adîncimea la care au fost plantați cartofii, de natura solului, de clima regiunii etc. Deci, elevul trebuie să găsească el însuși soluții pentru problemele pe care i le ridică situațiile diverse de pe teren, să aplice cunoștințele sale în rezolvarea problemelor practice, în funcție de anumite condiții.

c) **Practica agricolă trebuie să fie productivă.** Cele mai multe activități practice cu elevii se efectuează în gospodăria agricolă colectivă din localitate, unde aceștia participă sub diferite forme la procesul de producție respectiv. Dar numai acest simplu fapt nu satisface cerințele didactice și educative ale practicii, în general.

Important este ca munca elevilor să fie orientată și în scopul obținerii unor **rezultate** materiale. Profesorul trebuie să arate elevilor **perspectiva** muncii lor; aceasta îi mobilizează, le dezvoltă interesul și elanul pentru activitatea practică. Astfel, la lucrarea practică „altoirea pomilor în pepinieră", elevii trebuie să știe că de executarea în bune condiții a acestei lucrări depinde însăși producerea pomilor de calitate. La lucrarea practică „aplicarea îngrășămintelor organice la cultura de porumb", de asemenea ei trebuie să știe că scopul final este obținerea unei producții cît mai ridicate etc.

Latura creatoare a muncii elevilor se concretizează în bunuri utile societății, munca lor trebuie să aibă un rezultat concret. Cele cîteva sute sau mii de kilograme de cereale sau legume etc., obținute prin activitatea practică a elevilor pe terenul agricol, vor servi pentru consum oamenilor muncii. În felul acesta vom putea scoate în evidență, cu această ocazie, importanța socială a muncii și rolul educativ al practicii agricole.

Procedeul metodic indicat pentru îndeplinirea acestei cerințe este de a grupa aplicațiile practice ale elevilor în cicluri unitare de lucrări, legate între ele, prin fiecare ciclu urmărindu-se un scop final. Cultivarea unei plante agricole pe o anumită suprafață de teren constituie un ciclu unitar de lucrări, iar scopul final în acest caz constă în obținerea unei anumite producții. Urmărind scopul menționat, operațiile de muncă ce compun ciclul respectiv (aplicațiile practice parțiale) capătă un fir conducător unitar, spre care își vor îndrepta și elevii eforturile.

Reluînd exemplul de mai sus privind altoirea în pepinieră, este necesar ca elevii să știe că această lucrare face parte din ciclul de lucrări intitulat „producerea pomilor pentru plantarea în livezi". În acest scop, profesorul va întocmi tema și planul desfășurat al întregului ciclu, pe care îl va prezenta elevilor și va discuta cu ei posibilitățile concrete de realizare.

Ținînd seamă de particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasele V—VIII, este bine ca trecerea către elementul de creație să se facă treptat. La început este indicat să predomine elementul instructiv privind dobîndirea priceperilor pentru executarea unor lucrări mai simple și ulterior să se includă, treptat, elemente noi ale muncii productive. De menționat este faptul că această trecere se realizează prin eșalonarea predării cunoștințelor agricole prevăzute în programa școlară.

Astfel, în clasa a V-a, la cunoștințele de agrotehnică, elevii execută aplicații practice la lucrările de bază, cum sînt: lucrările solului, lucrările de întreținere a culturilor în timpul vegetației, încercarea facultății germinative a semințelor, aplicarea îngrășămintelor etc. Acestea sînt lucrări comune culturilor agricole, deci au un caracter de instruire generală.

Ulterior, începînd cu partea a doua a clasei a V-a și continuînd cu clasele VI—VIII, programa școlară prevede aplicarea acestor cunoștințe la lucrări „de specialitate": cultura plantelor agricole, cultura legumelor, a pomilor fructiferi

și a viței de vie, unde se urmărește obținerea unei producții. Activitatea productivă a elevilor în cadrul practicii agricole nu trebuie privită ca un scop în sine. Conducerile unor școli apreciază munca elevilor după numărul hectarelor lucrate, după recolta obținută etc., ceea ce este formal și denotă o înțelegere eronată a scopului practicii agricole.

Deci, munca productivă a elevilor trebuie să aibă și un accentuat caracter educativ, să le trezească dragostea față de muncă. Profesorii nu trebuie să scape din vedere că munca productivă este un factor educativ.

d) **În practica agricolă a elevilor trebuie urmărită desfășurarea reală a procesului de producție.** Din punct de vedere al eșalonării lucrărilor, în timp, procesul de producție din agricultură, în forma lui cea mai simplă, începe cu semănatul și se termină cu recoltarea produselor respective. Durata acestui proces poate fi mai mare sau mai mică (de două sau trei anotimpuri), în funcție de culturile respective.

În general, luînd în considerare deocamdată numai plantele agricole curente (culturile de cîmp), cursurile școlare se suprapun anumitor perioade de vegetație ale unora dintre acestea.

Elevii pot să participe la toate lucrările culturilor respective, dar necesitatea cunoașterii de către elevi a acestor lucrări obligă pe profesor să stabilească legături cît mai firești între aplicațiile practice pe terenul școlar și desfășurarea reală a principalelor lucrări agricole.

În predarea cunoștințelor de „Agricultură", nu concordă totdeauna în timp temele lecțiilor teoretice cu temele aplicațiilor practice. De exemplu, conform planificării materiei, lecția teoretică despre „îngrijirile plantelor în timpul vegetației" (clasa a V-a) se predă în luna ianuarie, iar aplicațiile practice la această temă se execută peste 5—6 luni.

Neconcordanța menționată se remediază în mare parte prin stabilirea unui fir conducător unitar pentru fiecare ciclu de lucrări, prin convorbirile și instructajele practice la locul de muncă înaintea fiecărei lucrări.

Să luăm un exemplu de urmărire a procesului real de producție, în vederea remedierii neconcordanței menționate. În programa clasei a V-a este prevăzută tema „cultura mazării". Inițial, în decursul lecțiilor teoretice, profesorul a stabilit firul conducător cînd a explicat succesiunea lucrărilor ce formează ciclul de lucrări denumit „cultura mazării".

La prima deplasare la parcela rezervată pentru această cultură (la demonstrația arăturii de toamnă), profesorul recapitulează cu elevii cunoștințele teoretice în legătură cu cultura mazării, deci lucrările pe care le vor executa ei ulterior pe acel teren. Mai departe, la aplicațiile următoare, profesorul va stabili locul pe care-l ocupă fiecare lucrare în ansamblul celorlalte lucrări, scopul ei parțial și contribuția ei la realizarea scopului final — obținerea unei producții ridicate.

De pildă, la lucrarea de mărunțire a solului primăvara cînd timpul începe să se încălzească și solul să se usuce, profesorul va merge pe teren cu elevii (în orele rezervate pentru aplicațiile practice) și, prin discuții, va relua firul conducător stabilit anterior, recapitulînd ciclul de lucrări necesare pentru cultura mazării.

În discuția introductivă profesorul va arăta locul acestei lucrări în ansamblul celorlalte.

Convorbirea între profesor și elevi se va desfășura în felul următor:

— Ce se cultivă pe acest teren?

— Mazăre.

— Care sînt principalele lucrări în cultura acestei plante?

(Elevii le enumără în ordinea lor cronologică.)

— Ce lucrare a solului s-a executat astă toamnă pe acest teren?

— Arătura adîncă de toamnă.

— Cu ce scopuri s-a executat această lucrare?

(Elevii arată scopurile.) Profesorul ia în considerare, deocamdată, unul: „ca să se dea putință apelor provenite din ploaie și din topirea zăpezilor să intre în sol", spre a justifica lucrarea ce se va executa.

— De ce este necesară această apă?

— Ca semințele de mazăre să găsească în sol umezeala necesară încolțirii și ca tinerele plante să se dezvolte viguros, în primele stadii ale vegetației. (Prin discuții conduse de profesor, elevii arată și celelalte motive pentru care este necesară apa în sol la acea dată.)

— Săpați fiecare (cu sapa, cazmaua...) cîte o mică groapă în pămînt. (Elevii sapă.) Ce constatați?

— Solul este pufos, afînat, cuprinde multă umezeală, dar pe deasupra s-a format o crustă tare.

— Este bine ca solul să aibă asemenea crustă?

— Nu este bine, deoarece crusta ușurează ridicarea apei în sol prin spațiile mici capilare și evaporarea ei în aer.

— Numai pentru acest motiv?

— Și pentru că împiedică pătrunderea aerului și a apelor din ploile de primăvară.

— Deci, ce lucrare a solului trebuie să se execute la începutul primăverii?

— Spargerea crustei și mărunțirea la suprafață a solului.

— Cu ce scop?

— Cu scopul de a împiedica pierderea apei din sol și de a ușura pătrunderea aerului și a apei provenite din ploi.

— Cînd se seamănă mazărea?

— Primăvara, cît mai devreme (în mustul zăpezii).

— La ce mai servește, deci, această lucrare?

— Pentru a pregăti un strat de sol mărunțit în vederea semănatului. Semințele de mazăre vor găsi în sol umezeală, aer și căldură și vor încolți în bune condițiuni. Astfel, mărunțirea de primăvară a solului contribuie, împreună cu celelalte lucrări agrotehnice, la obținerea unei recolte bogate de mazăre.

După această convorbire introductivă, profesorul anunță tema aplicației: „Mărunțirea de primăvară a solului" și trece la instructajul practic (uneltele cu care se execută, adîncimea etc.).

Printr-o astfel de convorbire introductivă, bazată pe cunoștințele teoretice predate în cursul iernii, profesorul remediază neconcordanța, deoarece elevii constată că lucrarea de mărunțire a solului, primăvara, este o parte componentă din ciclul de lucrări ce formează cultura unei plante agricole. De menționat că, în cazul de față, întreg ciclul de lucrări se desfășoară în perioada cursurilor școlare.

Urmărirea desfășurării reale a procesului de producție în agricultură se realizează prin executarea celor mai multe aplicații practice în gospodăria agricolă colectivă din localitate și prin integrarea lor în planul lucrărilor agricole din acea gospodărie. În acest caz, elevii participă la lucrările care fac parte din cicluri reale de producție.

Iată cum trebuie să procedeze profesorul pentru ca, în cele două sau trei ore săptămînal, elevii să se integreze conștient în complexul muncilor agricole din gospodărie. Presupunem că este vorba de lucrările practice de primăvară. În gospodăria colectivă, această perioadă se caracterizează printr-o mare diversitate de lucrări, răspîndite pe terenurile de cultură, în livadă, în vie, la creșcătoria de animale, la stupină, la pepinieră etc.

Toate lucrările trebuie executate în termene scurte și desfășurate planificat etc.

Aplicațiile practice cu elevii trebuie să urmeze planificarea generală a lucrărilor menționate mai sus. În acest scop, pro-

fesorul ia legătura cu gospodăria respectivă, adaptează indicațiile programei școlare la desfășurarea concretă a lucrărilor din gospodărie și întocmește programul activităților practice pentru perioada respectivă.

Un asemenea program are avantajul că dă libertate profesorului să aleagă lucrările care se încadrează în ritmul general al lucrărilor agricole dintr-un anotimp sau altul, respectînd totodată și cerințele programei. Astfel, la clasa a V-a va alege lucrările de afînare și de mărunțire a solului prin grăpări și lucrări cu cultivatorul, de aplicare a îngrășămintelor, de recunoaștere a semințelor bune de semănat, semănatul etc. care se încadrează întocmai în planul de lucrări din G.A.C. La clasa a VI-a, va alege lucrări de horticultură, iar la clasa a VII-a, lucrări privind creșterea animalelor ș.a.

Probleme similare celor ale lucrărilor practice cu elevii trebuie să fie rezolvate de profesor și la practica continuă în producție. La practica continuă în producție elevii fac cunoștință nemijlocit cu activitatea oamenilor muncii din agricultură, participînd alături de ei la producerea bunurilor materiale.

Caracteristica practicii continue constă în faptul că tematica lucrărilor este în dependență de sezonul în care acestea se execută, deci profesorul dispune de o gamă mai restrînsă de lucrări din care alege pe cele care au un efect instructiv-educativ mai mare.

Pentru îndeplinirea sarcinilor instructiv-educative, este necesar ca lucrările respective să îndeplinească o serie de condiții:

— să fie reprezentative pentru anotimpul cînd se execută, să fie reprezentative pentru condițiile specifice pedoclimatice din regiunea sau gospodăria respectivă;

— să fie diverse, iar elevii, prin rotație, să participe la toate lucrările;

— să permită aplicarea unei tehnici avansate, prin folosirea mijloacelor agrotehnice moderne.

Din punct de vedere organizatoric, este necesar ca profesorul să se consulte în prealabil cu conducerea gospodăriei colective și să aleagă din totalul lucrărilor planificate a se executa în gospodărie, în perioada respectivă, pe cele care îndeplinesc condițiile menționate mai sus.

Ținînd seama de multiplele teme prevăzute în programa cursului de agricultură, se recomandă ca profesorul să aleagă pentru practica elevilor cîteva teme reprezentative, tipice, care să cuprindă elemente valabile sau comune pentru cît mai multe culturi, iar dintre acestea pe cele care prezintă și o importanță economică deosebită pentru localitatea în care se află școala (de exemplu, „cultura porumbului" poate fi luată ca temă reprezentativă pentru cultura plantelor prășitoare, „cultura grîului de toamnă" pentru cerealele de toamnă, „cultura mărului" pentru cultura pomilor etc.).

Profesorul poate organiza un ciclu complet de lucrări, astfel ca elevii să poată urmări rezultatele muncii lor fără a depăși orele rezervate pentru aplicațiile practice agricole. Să presupunem că s-a stabilit să se execute cu elevii ciclul complet de lucrări la cultura porumbului. În luna septembrie sau octombrie, într-una din zilele prevăzute pentru aplicații practice, se face o deplasare cu elevi pentru a se „recunoaște" terenul (parcela, lotul) unde se va cultiva porumbul. Cu această ocazie, profesorul recapitulează cu elevii cunoștințele predate despre însușirile solului. În altă săptămînă, aceiași elevi participă la efectuarea arăturii de toamnă și la aplicarea îngrășămintelor. În timpul iernii, se face încercarea facultății germinative a semințelor de porumb ce vor fi semănate pe terenul menționat. În decursul primăverii și verii, în cadrul orelor prevăzute în orar, elevii vor executa, la

aceeași cultură și pe aceeași parcelă, celelalte lucrări privind cultura porumbului, ca: semănatul, prășitul, răritul, combaterea dăunătorilor, polenizarea suplimentară, recoltatul etc. În timpul vegetației, cu ocazia executării lucrărilor menționate sau a unor vizite pe teren, special organizate, elevii sînt conduși să observe și să analizeze, sub îndrumarea profesorului, rezultatele anumitor lucrări executate de ei — de exemplu, cum a răsărit porumbul, ce efect a avut polenizarea artificială în raport cu altă parcelă unde nu s-a efectuat această lucrare, distanțele la care au rămas plantele în urma răritului etc.

Necesitatea continuării practicii agricole în timpul verii reiese și din faptul că durata unui ciclu de aplicații practice este determinată de durata perioadei de vegetație. Esențial în practica agricolă este ca orice lucrare să fie dusă pînă la capăt, ceea ce în agricultură înseamnă recoltarea produselor. Elevii, prin rotație, vor participa la executarea lucrărilor agricole.

Activitatea desfășurată de elevi în timpul practicii continue stimulează interesul și dragostea lor pentru lucrările respective.

e) **Efectuarea observațiilor fenologice.** Obiectul asupra căruia acționează elevii la aplicațiile practice agricole este **planta.** În timpul desfășurării activității, elevii au posibilitatea să facă în perioada de vegetație multe observații fenologice spre a constata efectele îngrijirii agrotehnice, comportarea culturilor în condițiile pedoclimatice respective, necesitatea anumitor lucrări etc. De altfel, în timpul practicii se fac numeroase observații privind mersul vegetației, starea solului, a timpului etc.

Se recomandă ca elevii să facă asemenea observații și la plantele cultivate și îngrijite de ei în cadrul practicii agricole. Prin aceasta se întărește și mai mult caracterul de continuitate al practicii; elevii vor putea stabili în mod independent corelațiile și legăturile necesare dintre sistemele de lucrări. Totodată, este îndeplinită și cerința participării conștiente a elevilor la această activitate. În acest fel, ei au prilejul să constate prin propriile observații efectele muncii lor, pot să stabilească corelațiile dintre cunoștințele de botanică și cele agricole etc.

În tabelul de mai jos se arată unele observații mai caracteristice pe care le pot face elevii cu ocazia aplicațiilor la cultura grîului de toamnă.

Cînd se fac observațiile	Observațiile fenologice
1. După semănat, pînă la venirea iernii	Data răsăririi plantelor. Densitatea și uniformitatea răsăririi. Creșterea tinerelor plante; înrădăcinarea. Gradul de dezvoltare la venirea iernii.
2. Primăvara de timpuriu, imediat după topirea zăpezii.	Rezistența la ger a plantelor. Înfrățirea. Vigurozitatea și culoarea plantelor. Lipsurile.
3. În decursul perioadei de vegetație.	Creșterea paiului. Gradul de îmburuienire a culturii. Speciile de buruieni. Data și modul apariției spicului (înspicarea), înălțimea, vigurozitatea și culoarea plantelor. Rezistența la cădere. Data și modul înfloririi.
4. În timpul coacerii	Consistența, culoarea și forma boabelor în timpul coacerii în lapte. Culoarea plantelor. Idem, în timpul coacerii în pîrgă. Determinarea momentului recoltării.

Aceste observații capătă valoare instructiv-educativă mai mare dacă profesorul scoate în evidență aspectul practic al lor, învățămintele ce se pot trage din fiecare observație. Din observațiile referitoare la data, la densitatea și la uniformitatea răsăririi, profesorul va analiza împreună cu elevii dacă semănatul s-a făcut în bune condiții, dacă solul a fost bine pregătit, dacă a avut umezeală suficientă, dacă plantele sînt bine dezvoltate pentru iarnă etc. Cu ocazia observațiilor ce vor fi efectuate primăvara, elevii vor constata rezistența la ger a plantelor, vigurozitatea și culoarea plantelor primăvara etc. Se va vedea în ce măsură plantele au trecut iarna, dacă eventuala lipsă de zăpadă sau spulberarea zăpezii de pe terenul respectiv n-au dăunat tinerelor plante, dacă apele stagnate sau crusta zăpezii n-au asfixiat cultura etc.

Din observațiile privitoare la creșterea paiului și la gradul de îmburuienire al culturii, profesorul va conduce pe elevi să determine speciile principale de buruieni din cultura respectivă, caracteristicile lor botanice, mijloacele de luptă împotriva buruienilor etc. Data înspicării ne arată gradul de precocitate a soiului de grîu cultivat. Observarea fazelor de coacere caracteristice la cereale este în legătură cu determinarea momentului recoltării, în vederea prevenirii pericolului de scuturare a boabelor etc.

Astfel de observații conduse sistematic de către profesor conving pe elevi că dirijarea naturii plantelor prin folosirea agrotehnicii înaintate presupune cu necesitate cunoașterea biologiei lor, observarea atentă, aplicarea cunoștințelor obținute. Ei constată că regulile generale teoretice însușite în clasă se verifică practic, devenind astfel evidente și convingătoare. Totodată, se realizează și munca independentă a elevilor, ceea ce are importante aspecte instructiv-educative. În acest scop, la multe școli se repartizează elevilor (individual sau pe grupe) cîte o parcelă din terenul agricol școlar, cîțiva pomi, o cultură din grădina de legume, un animal sau un grup de animale etc. de care să îngrijească permanent, avînd sarcina ca la sfîrșit să obțină o anumită producție. La unele școli se organizează chiar întreceri între grupele respective de elevi.

Lucrările trebuie făcute după un plan unitar, care este discutat în prealabil cu elevii, sub îndrumarea profesorului, respectîndu-se toate indicațiile științifice.

f) **Practica agricolă a elevilor trebuie să constituie o acțiune educativă.** Antrenarea elevilor la munca productivă în industrie sau în agricultură, trebuie să se facă în legătură cu educația și cu dezvoltarea intelectuală, morală și fizică a elevilor.

Munca în agricultură este un factor nou în educația elevilor, caracteristic școlii socialiste. Ea cuprinde, ca latură morală, educarea dragostei față de muncă.

Este important de menționat că sarcinile educației prin muncă, în condițiile practicii în gospodăria agricolă colectivă, se rezolvă prin integrarea treptată a elevilor în relațiile mediului socialist de producție.

Muncind organizat în gospodăria agricolă colectivă, elevul își subordonează colectivului propriile lui interese, se integrează în mediul de muncă al colectiviștilor și participă direct, împreună cu ei la crearea de bunuri utile societății. Munca elevilor în gospodăria agricolă colectivă face trecerea de la cercul *restrîns* al relațiilor școlare la sistemul mai larg, *mai cuprinzător* și *mai complex* al relațiilor sociale.

Activitatea în colectiv formează la elevi o nouă însușire morală, aceea a dragostei de muncă. În acest mod, practica agricolă contribuie la educarea atitudinii comuniste a elevilor față de muncă.

Rolul educativ al muncii agricole sporește atunci cînd elevul învinge greutățile

ce se ivesc pe parcurs, cînd munca pe teren este întovărășită de activitatea creatoare a gîndirii și a voinței etc.

Profesorul are la îndemînă multe procedee pentru a reliefa rolul educativ al practicii agricole. Astfel, după cum s-a mai arătat, el trebuie să includă în munca elevilor unele elemente de creație sau de cercetare, să arate elevilor scopul final, necesitatea lucrării respective, aspectul ei economic.

O cerință esențială în formarea atitudinii comuniste față de muncă, de care trebuie să țină seama profesorul, este stimularea năzuinței elevului de a munci pentru binele obștesc.

Este bine ca profesorul să discute cu elevii rezultatele muncii lor la sfîrșitul fiecărei lucrări practice și să le popularizeze pe cele remarcabile, prin diferite forme, ca: expoziții cu mostre din producțiile obținute de elevi pe terenurile agricole școlare, grafice, fotografii etc.

In timpul executării lucrărilor, profesorul trebuie să întrețină dragostea elevilor pentru muncă. Aceasta se realizează prin: convorbiri educative cu ei asupra unor aspecte inedite, interesante, în legătură cu lucrarea respectivă, diferite povestiri despre unele fapte eroice sau realizări deosebite ale colectiviștilor și muncitorilor fruntași, organizarea unor observații asupra dezvoltării plantelor sau a animalelor, prezentarea unor exemple convingătoare privind succesele omului în dirijarea naturii, a organismelor vii sau în construirea de mașini complexe care sporesc productivitatea muncii, întîlniri și convorbiri cu fruntașii în muncă din gospodăria unde lucrează elevii etc.

Toate aceste procedee contribuie la accentuarea aspectului educativ al practicii agricole, chemate să aducă o substanțială contribuție la instrucția și educația comunistă a tinerii generații.

Prof. PETRE STANCULESCU

PROBLEME PRIVIND FORMAREA VORBIRII DUPĂ PRINCIPIUL COMUNICĂRII VERBALE LA ELEVII CU DEFICIENȚE DE AUZ

1. Una din problemele mult discutate în cercurile surdopedagogilor din țara noastră este **problema formării vorbirii ca mijloc de comunicare la elevii cu deficiențe de auz.** Discutarea acestei probleme este pe deplin justificată cîtă vreme practica muncii instructiv-educative a demonstrat că sistemul „clasic-tradițional" de predare a limbii nu asigură elevilor cu deficiențe de auz deprinderea de a comunica verbal.

Un număr însemnat de studii de specialitate ale surdopedagogilor noștri [1], ca și ale surdopedagogilor din alte țări, abordează de pe această poziție problemele specifice însușirii limbii de către elevii cu deficiențe de auz. Analiza detaliată a sistemului de predare „clasic-tradițional" al limbii materne în școlile de surzi a făcut pe mulți surdopedagogi să caute soluții de îmbunătățire a acestuia sau chiar să alcătuiască un nou sistem. Rezultate valoroase au fost obținute prin aplicarea sistemului de formare a vorbirii la surzi după principiul comunicării verbale. Pentru etapa inițială de însușire a vorbirii comunicative în cadrul acestui sistem se indică utilizarea formei dactile a vorbirii, mult mai accesibilă pentru elevii surzi decît vorbirea orală și incomparabil mai comodă pentru comunicare decît vorbirea scrisă.

2. Preocupări în legătură cu îmbunătățirea sistemului de predare a limbii există de mai mulți ani în rîndurile cadrelor noastre didactice. Pot fi menționate, în acest sens, încercările unor colective din școlile și grădinițele de surzi din Craiova (1954—1955), din București, Cluj, Satu Mare (1956—1957) și din Fălticeni (1959—1960).

Analizînd sistemul de predare a limbii din școlile de surzi și hipoacuzici, consfătuirile de la București, din iunie 1961 și iulie 1962, au subliniat că rezultatele mediocre obținute uneori de elevii cu deficiențe de auz în însușirea vorbirii se datoresc, în primul rînd, faptului că **limba maternă este studiată de elevi în cadrul procesului de învățămînt, înainte**

[1] C. Pufan: Contribuția procesului de învățămînt în dezvoltarea vorbirii copilului surdomut (Comunicări prezentate la Sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice din ianuarie 1956, E.S.D.P., București, 1956; V. Mare, D. Ciumăgeanu: Despre utilizarea dactilologiei în predarea limbii materne în școala de surdomuți (Probleme de defectologie și psiho-patologie, E.S.D.P., București, 1959); V. Țîrdea: Limbajul mimico-gestic ular al surdomuților și raportul său cu limbajul oral (lit. M.S.P.S., București, 1962); D. Ciumăgeanu, I. Czitrom, A. Caraman: în legătură cu îmbunătățirea procesului de învățămînt în școlile speciale de surzi (Probleme de defectologie, III, E.D.P., București, 1963).

de a fi fost însușită ca mijloc de comunicare.

Concluziile consfătuirilor au scos în evidență necesitatea valorificării experienței pozitive acumulate de cadrele noastre didactice pentru îmbunătățirea sistemului de formare a vorbirii elevilor, ca mijloc de comunicare.

3. Experimentarea formării deprinderilor de comunicare verbală cu ajutorul formei dactile a vorbirii, inițiată în centrele școlare din Craiova, București, Cluj, Satu-Mare, de către Ministerul Învățămîntului în colaborare cu Institutul de științe pedagogice (filiala Cluj) și-a concretizat rezultatele în lucrările consfătuirilor de la Craiova (mai, 1962) și Cluj (iunie, 1963).

Din demonstrațiile făcute cu elevii și din comunicările cadrelor didactice de la clasele experimentale a reieșit că **integrarea elevilor surzi în relații de comunicare (folosind forma dactilă a vorbirii), în activități legate de satisfacerea unor trebuințe, interese sau necesități de cunoaștere, a dus la îmbunătățirea substanțială a posibilităților lor de comunicare verbală.**

S-a constatat o creștere însemnată a vocabularului activ al elevilor (copiii din prima clasă au acumulat un număr de aproximativ 1 000 — 1 200 de cuvinte, față de cca 300—400 de cuvinte cît asigura sistemul „clasic-tradițional" de predare), o îmbunătățire evidentă a folosirii anumitor structuri gramaticale (copiii comunică în propoziții simple) și o articulație, în general, inteligibilă.

Rezultatele menționate se explică printr-o serie de condiții care au favorizat procesul de însușire a vorbirii într-o formă elementară la elevii surzi din clasele mici. Între acestea trebuie menționate :

— izolarea copiilor de mediul de comunicare gestuală a surzilor;

— crearea, în anumite limite, a unui mediu de comunicare verbală (în formă dactilă), cu participarea profesorilor, a educatorilor, a personalului de îngrijire, a elevilor din clasele mai mari, a părinților etc.;

— folosirea situațiilor ivite și crearea unor situații pentru comunicare etc.

În afara rezultatelor pozitive obținute în condițiile amintite, în procesul însușirii comunicării verbale de către elevii deficienți de auz se constată încă o serie de greutăți legate nu atît de îmbogățirea vocabularului copiilor ca atare, cît de utilizarea acestuia în mod independent, spontan, în comunicarea uzuală.

Deficiențele semnalate se datoresc în bună parte faptului că, în majoritatea cazurilor, activitățile copilului legate de satisfacerea nevoilor lui naturale (activități care în mod firesc trebuie să se desfășoare în dormitor, sufragerie, spălător, baie, pe stradă, în magazine etc.) sînt transpuse, „reconstituite", în cadrul muncii în clasă, artificializîndu-se astfel contextul natural în condițiile căruia, în mod normal, copilul trebuie să-și însușească vorbirea uzuală.

4. Contextul natural, „complicarea și îmbogățirea activității practice cu obiectele constituie", pentru copiii cu deficiențe de auz, ca și pentru cei auzitori, „un stimulent puternic pentru dezvoltarea limbajului"[2]. Ca și în cazul copiilor cu auzul normal, „cea mai importantă cale a dezvoltării limbajului este aceea a verbalizării activităților prezente... dar mai ales aceea a însușirii cuvîntului în percepția situației sau a obiectului"[3].

Stabilirea relațiilor de comunicare verbală în context natural asigură respectarea caracterului spontan al însușirii vorbirii, specific perioadei inițiale de constituire a limbajului prin imitare.

La copilul deficient de auz care începe să învețe vorbirea la vîrsta școlară mică

---

[2] Al. Roșca, A. Chircev: *Psihologia copilului*, E.S.D.P., București, 1960, p. 86.

[3] Ursula Schiopu: *Curs de psihologia copilului*, E.D.P., București, 1963, p. 188.

necesitatea dirijării procesului de formare a vorbirii nu trebuie să excludă manifestarea caracterului spontan în stabilirea relațiilor de comunicare, în realizarea procesului de „percepere-producere" a mesajelor verbale.

Respectarea acestei cerințe asigură deficientului de auz posibilitatea integrării lui în relații normale de comunicare, relații în care realizarea caracterului bipolar al actului de comunicare îl obligă la exersarea curentă nu numai a posturei de „receptor" (prezentă, de regulă, în condițiile activităților de învățare cuprinse în lecții), ci și a celei de „emițător", fără de care n-ar fi posibilă nici „exprimarea inteligibilă", nici „înțelegerea adaptată la exprimarea vorbitorului" [4].

Îmbinarea caracterului dirijat al procesului de formare a vorbirii cu caracterul spontan al însușirii acesteia trebuie să asigure copilului deficient, într-o etapă inițială, **formarea primelor deprinderi de vorbire uzuală** privind satisfacerea unor nevoi, interese și trebuințe elementare, legate de îngrijirea corpului, de nutriție, odihnă, joc etc. Aceasta presupune ca **activitățile concrete ale copiilor legate de satisfacerea trebuințelor personale să includă activitatea de comunicare verbală.**

Această activitate trebuie susținută permanent de toate persoanele cu care copilul deficient de auz intră în relații directe (profesori, educatori, personal administrativ și de îngrijire, părinți etc.).

Practic, s-a dovedit însă că majoritatea factorilor incluși în „activitățile de comunicare" acționează sporadic, coordonarea întregului proces de formare a vorbirii comunicative revenind, de fapt, profesorului. Acesta, folosind condițiile naturale ale mediului înconjurător, organizează diferite activități în care formează elevilor unele deprinderi de comunicare [5]. Majoritatea activităților pe care le organizează profesorul cu elevii sînt însă **activități de învățare a vorbirii,** care se desfășoară, de regulă, **în clasă,** după sistemul „predării în lecții". Deprinderile de comunicare verbală însușite în aceste condiții sînt insuficient folosite de elevi în relațiile de comunicare din afara clasei.

Aceasta înseamnă că majoritatea deprinderilor de vorbire, deși sînt realizate în condiții relativ firești, prin folosirea situațiilor ivite sau prin crearea unor situații în „joc", satisfac trebuința de **activitate** a copilului, nu însă în egală măsură și pe cea de **comunicare,** deoarece „contextul" în care sînt formate „reproduce" doar, în majoritatea cazurilor, activitățile concret-situative legate de satisfacerea trebuințelor personale ale copiilor, activități în condițiile cărora, în mod normal, este stimulată satisfacerea nevoii lor de comunicare.

5. Organizarea procesului de formare a vorbirii după principiul comunicării verbale la deficienții de auz corespunde necesității obiective de integrare treptată a deficientului în relațiile de comunicare cu mediul social.

Eficiența acestui proces este favorizată de **posibilitatea dezvoltării vorbirii copilului cu deficiență de auz, din perioada imediat următoare stabilirii procesului patologic,** chiar dacă desfășurarea acestui proces începe la vîrsta la care, în condiții normale, se constituie primele elemente de comunicare verbală. „Este un lucru bine cunoscut că ... ori de cîte ori instrucția a fost bună și a început înaintea vîrstei de doi ani, unii copii surzi spre etatea de trei ani au început

[4] Tatiana Slama-Cazacu: *Limbaj și context,* Edit. științifică, București, 1959, p. 195.

[5] Aurora Pastia: Aspecte din însușirea vocabularului la clasa I a școlilor de surzi, în condițiile predării limbii pe baza principiului comunicării verbale, Revista de pedagogie nr. 1/1964.

să vorbească în mod spontan, devenind capabili să-și facă înțelese unele gînduri și necesități, prin vorbire" [6]

Aceasta ne sugerează perspectiva încheierii, **în linii generale,** a procesului de formare a vorbirii ca mijloc de comunicare la copiii cu deficiențe de auz **pînă la vîrsta școlară**

6. La copilul deficient de auz nedemutizat pînă la vîrsta școlară procesul formării vorbirii trebuie să se desfășoare în condițiile unei **îmbinări judicioase a însușirii comunicării verbale în activitățile** „concret-situative" [7] **cu exersarea „modelelor" de comunicare în lecții** [8].

Însușirea vorbirii după principiul comunicării verbale necesită o **perioadă inițială** în care activitățile concret-situative să fie utilizate la maximum pentru formarea primelor deprinderi de vorbire uzuală. În această perioadă, activităților de învățare în clasă le revine o pondere redusă, în cadrul lor activizîndu-se posibilitățile **individuale** ale copiilor de receptare și emitere a vorbirii (ore de „muncă individuală" pentru formarea deprinderilor de percepere globală vizual-auditivă a vorbirii și a deprinderilor de articulație).

În etapele imediat următoare (care ar corespunde trimestrelor II și III ale primului an de școlarizare) se impune creșterea treptată a ponderii activităților de învățare a vorbirii în lecții, în raport cu necesitățile crescînde de exersare a elementelor verbale acumulate în practica comunicării. În această perioadă a anului școlar, în afara orelor de „muncă individuală" trebuie prevăzute ore de „dezvoltare a vorbirii" și de „citit-scris" [9].

7. Caracterul complex al procesului formării vorbirii ca mijloc de comunicare la copiii cu deficiențe de auz de vîrstă școlară impune cu necesitate **prezența surdopedagogului** în toate activitățile în cadrul cărora elevii își însușesc vorbirea.

Practic, realizarea acestei cerințe, la nivelul clasei I, este posibilă numai în condițiile repartizării **unui profesor și a doi educatori la clasă,** surdopedagogi care să asigure în mod competent dirijarea activităților de comunicare ale elevilor, într-un sistem de „muncă prin rotație".

*

Materialul prezentat se oprește succint asupra cîtorva din problemele pe care le considerăm de actualitate în legătură cu formarea vorbirii comunicative la copiii cu deficiențe de auz de vîrstă școlară. Vom relua discutarea lor, atît sub aspectul lărgirii problematicii în care se încadrează, cît și sub aspectul unor analize de detaliu.

ALEXANDRU CARAMAN și
LUCIA MAESCU-CARAMAN

[6] I. R. Ewing, A. V. G. Ewing: *Speech and the Deaf Child,* Manchester, 1954.

[7] Activități în dormitor, baie, sufragerie, în curte, pe stradă, în magazine etc. etc.

[8] Ore de „muncă individuală", „dezvoltare a vorbirii" și „citit-scris".

[9] Parțial, această repartizare a activităților în primul an de școală a fost realizată în cîteva școli din țară (Cluj, Craiova, Satu-Mare)

CERINȚE ALE ABECEDARULUI PENTRU ORBI

Dintre toți analizatorii, analizatorul vizual permite cea mai complexă și vastă investigație a realității obiective. După unii cercetători, aproximativ 80% din impresiile și imaginile pe care le are omul din mediul înconjurător sînt înregistrate prin intermediul recepției vizuale [1]. Acest fapt relevă importanța deosebită pe care o are integritatea funcțională a analizatorului vizual în activitatea de cunoaștere și în munca productivă.

Analizatorul vizual joacă un rol extrem de important și în procesul instructiv-educativ. Se poate afirma că nu există o formă de activitate școlară în care vederea să nu fie mai mult sau mai puțin solicitată. Din această cauză, copiii cu deficiențe grave de vedere sînt școlarizați în școli speciale.

Practica tiflopedagogică a demonstrat că orbirea totală sau parțială face imposibilă învățarea citirii și scrierii cu litere obișnuite de mînă și de tipar. De fapt, unii tiflopedagogi consideră neputința de a scrie pe caiete și de a citi manuale școlare destinate copiilor cu vederea normală drept criteriul de bază pentru definirea orbirii.

Deși oftalmologii și tiflopedagogii din diferite țări au formulat definiții variate asupra orbilor, pentru tiflopedagogie rămîne esențial faptul că educația și instruirea orbilor trebuie să se realizeze în școli speciale, cu metode și procedee tiflopedagogice ce țin seama atît de particularitățile fiziologice și psihice generate de natura și gradul deficienței, cît și de caracteristicile scrierii în relief punctiform și de materialul tiflografic utilizat în această scriere.

La baza percepерii de către orbi a scrierii în relief punctiform stă activitatea reflexă a analizatorilor cutanat și kinestezic, în timp ce la baza percepерii de către văzători a scrierii obișnuite stă activitatea reflexă a analizatorului vizual. Orbii citesc literele și cuvintele scrise în sistemul Braille prin intermediul pipăitului activ. Acest fapt determină deosebiri importante între abecedarul școlilor speciale de orbi și abecedarul școlilor de masă.

Ca orice manual, abecedarul pentru orbi trebuie să respecte atît cerințele didactice impuse de planul de învățămînt și de programa școlară, cît și particularitățile fiziologice și psihologice ale deficienților pentru care a fost elaborat. De aceea, particularitățile sale sînt determinate, pe de o parte, de sarcinile instructiv-educative specifice perioadelor: preabecedară, abecedară și postabecedară, iar pe de altă parte, de posibilitățile copiilor orbi de

---

[1] Roth Walter: Problema folosirii imaginilor cu contururile reliefate ca material intuitiv în școlile de orbi, Probleme de defectologie și psihopatologie, sub red. prof. Al. Roșca și prof. B. Zörgö, Editura de stat didactică și padagogică, 1959, p. 87.

a-şi însuşi cititul scrierii Braille pe cale tactil-kinestezică.

În cele ce urmează ne vom ocupa numai de unele dintre particularităţile perioadelor: preabecedară, abecedară şi postabecedară, ale abecedarului pentru orbi.

a) **Particularităţile perioadei preabecedare.** În cadrul perioadei preabecedare etapa contactului direct al copilului orb cu abecedarul este precedată de etapa folosirii cutiei de intuiţie, a cutiei de compunere cu cuişoare şi a tablei de compunere cu plăcuţe, pe care sînt imprimate grupări de puncte ce reprezintă literele alfabetului Braille. Deci, înainte de a lua contact cu cele 18—20 pagini din abecedar, care reprezintă perioada preabecedară, copiii orbi au cunoscut structura grupei fundamentale.

La cutia de compunere cu cuişoare, copiii au intuit grupa fundamentală, precizînd poziţia fiecărui punct în cadrul acesteia, în raport cu celelalte puncte. De asemenea, ei au făcut numeroase exerciţii la cutia de compunere, fixînd puncte în diferite poziţii prin introducerea de cuişoare în spaţiul grupei fundamentale.

Utilizînd tabla de compunere cu plăcuţe, copiii orbi au avut ocazia să intuiască structurile grafice ale literelor din sistemul Braille, fără să cunoască ce reprezintă ele. În acest fel, elevii orbi, fără să ştie denumirea literelor, au fost familiarizaţi cu alfabetul Braille şi obişnuiţi să diferenţieze pe cale tactil-kinestezică grupări diferite de puncte, atît între ele, cît şi în raport cu grupa fundamentală.

Toate exerciţiile făcute la cutia de compunere cu cuişoare şi la tabla de compunere cu plăcuţe au avut ca scop formarea unor deprinderi necesare învăţării sistematice a citirii şi scrierii în sistemul Braille. Partea de abecedar destinată perioadei preabecedare urmăreşte realizarea aceluiaşi scop, adică pregătirea copiilor orbi pentru perioada abecedară. De data aceasta, intuirea grupei fundamentale şi a diferitelor grupări de puncte în spaţiul acesteia se face pe foi de abecedar scrise pe o singură faţă, deci în condiţii similare celor în care se va însuşi citirea în perioada abecedară.

Scrierea se face pe o singură pagină a foii, pentru a se da o rezistenţă mai mare punctelor, ca astfel ele să poată fi intuite mai bine de elevi. Se ştie că scrierea interpunct micşorează rezistenţa scrierii în relief punctiform, iar elevii, la început, cînd învaţă să citească, exercită o presiune mai mare, de durată mai lungă, asupra reliefului literelor, decît mai tîrziu, cînd au deprinderile de citire formate.

Primele rînduri ale paginii a doua (cu care începe partea preabecedară) cuprind cîte 10 grupe fundamentale, aşezate la distanţe egale, pentru a putea fi bine intuite. Restul rîndurilor de pe această pagină cuprind fiecare combinaţii de grupe fundamentale de un singur fel. Astfel, un rînd cuprinde combinaţii de cîte două grupe fundamentale, altul de trei grupe fundamentale şi altul de patru grupe, între combinaţiile de grupe păstrîndu-se distanţe egale. Pe următoarele două pagini sînt scrise, în relief, diferite combinaţii de grupe fundamentale pe acelaşi rînd.

Sarcina metodică a acestor pagini este aceea de a deprinde pe elevi să perceapă şi să recunoască precis, pe cale tactil-kinestezică, grupa fundamentală din care, mai tîrziu, în perioada abecedară, vor desprinde literele.

Următoarele 6—7 pagini ale abecedarului cuprind combinaţii de puncte cărora nu li se dă semnificaţia fonetică corespunzătoare, deşi, în realitate, reprezintă literele alfabetului Braille. Pentru a facilita procesul de percepere şi de diferenţiere a acestor grupări de puncte faţă de grupa fundamentală, fiecare dintre ele este precedată de aceasta.

Ultimele 9—10 pagini, care reprezintă perioada preabecedară, cuprind combinaţii de puncte, fără a fi precedate de grupa

fundamentală. Elevii trebuie să precizeze numărul și poziția punctelor în spațiul grupei fundamentale și să facă diferențieri între diferitele combinații de puncte, după modul de grupare a acestora, adică după forma elementelor geometrice cu care se aseamănă.

Exercițiile numeroase de intuire a grupei fundamentale și a diferitelor combinații de puncte în cadrul acesteia, ce se fac în perioada preabecedară, contribuie nu numai la formarea deprinderilor necesare citirii, ci și la dezvoltarea sensibilității cutano-kinestezice și la adaptarea acesteia la condițiile citirii tactile.

Pe plan fiziologic, aceste exerciții nu constituie un proces simplu, care începe în receptor și se termină în segmentele corticale, fără a influența recepția cutano-kinestezică.

În primul rînd, trebuie remarcat faptul că stimulenții care acționează asupra analizatorilor tactil și kinestezic produc, pe cale reflexă, diferite modificări în receptorii acestora, care au ca rezultat modificarea calitativă a sensibilității lor. Tiflopedagogii cunosc faptul că exercițiile de citire tactilă a grupei fundamentale și a diferitelor grupări de puncte în spațiul ei, organizate rațional, duc la creșterea sensibilității cutanate și kinestezice. Acest fenomen arată — așa cum subliniază și prof. univ. Al. Roșca — că este falsă „concepția despre caracterul nemodificabil al pragurilor senzoriale", după care acestea sînt considerate ca „mărimi constante, nemodificabile, independente de activitatea și condițiile vieții omului, determinate numai de factori ereditari" [2].

Unii autori au arătat că sensibilitatea diferiților analizatori, sub influența unor condiții obiective, se poate modifica.

Rolul fiziologic al perioadei preabecedare este tocmai acesta ca, prin exerciții speciale la cutia de intuiție, la cutia de compunere cu cuișoare, la tabla de compunere cu plăcuțe și în special prin cele de intuire a grupei fundamentale și combinațiilor de puncte de pe primele 18—20 de pagini din abecedar, să contribuie la adaptarea analizatorilor tactil și kinestezic la citirea scrierii Braille

În al doilea rînd, trebuie relevat faptul că în procesul perceperii și diferențierii diferitelor combinații de puncte în spațiul grupei fundamentale, pe lîngă impulsurile ce merg de la receptori la segmentele corticale, au loc influențe inverse, ce merg de la capătul cortical la receptor. Aceste influențe pot avea un caracter pozitiv sau negativ, după cum contribuie la întărirea sau slăbirea acțiunii stimulenților. Ele asigură adaptarea analizatorilor tactil și kinestezic la condițiile stimulentului: duritatea, forma, mărimea, numărul, poziția și distanța punctelor în relief, precum și la formele geometrice ce rezultă din gruparea lor în spațiul grupei fundamentale.

Fenomenele fiziologice de creștere a sensibilității cutano-kinestezice și de adaptare a acesteia la perceperea și diferențierea scrierii în relief punctiform contribuie, în mod direct, la formarea cîmpului tactil, indispensabil pentru citirea tactilă.

Pe plan psihologic, exercițiile făcute la cutia de compunere cu cuișoare și la tabla de compunere cu plăcuțe contribuie la formarea unui fond de imagini, care, păstrate sub formă de reprezentări, vor constitui un sprijin important pentru copiii orbi în procesul însușirii citirii literelor și cuvintelor, în perioada abecedară.

Astfel, în perioada preabecedară se creează la copii premisele fiziologice și psihologice necesare formării deprinderilor de citit-scris.

b) **Particularitățile perioadei abecedare.** Sarcina de bază a perioadei abecedare este de a forma la elevii orbi deprinderile de citit-scris, de a-i învăța pe

[2] Tratat de psihologie experimentală, sub redacția prof. univ. Al. Roșca, Editura Academiei R.P.R., pag. 49.

aceştia să citească şi să scrie litere, cuvinte şi scurte propoziţii în scrierea în relief punctiform. Această sarcină se poate realiza prin folosirea metodei fonetice analitico-sintetice, care ţine seama atît de caracteristicile fiziologice ale cititului tactil, cît şi de caracteristicile fonetice ale limbii romîne.

Predarea citit-scrisului la orbi, după abecedarul în Braille, prezintă o serie de particularităţi, dintre care menţionăm pe cele mai importante.

1. Sistemul de predare a citirii şi scrierii după abecedarul pentru văzători se bazează, în primul rînd, pe datele foneticii şi fonologiei. În ordinea predării sunetelor se ţine seama de particularităţile fonetice ale limbii romîne şi de particularităţile psihologice ale copiilor [3].

Sistemul de predare a citirii şi scrierii după abecedarul pentru orbi se bazează atît pe particularităţile fiziologice ale recepţiei cutano-kinestezice, cît şi pe particularităţile fonetice ale limbii. În procesul de însuşire a citirii tactile şi a scrierii în relief punctiform, pe prim plan se situează posibilităţile de percepere, de diferenţiere şi recunoaştere tactil-kinestezică a grafemelor şi nu uşurinţa de pronunţare a fonemelor şi influenţele fonetice pe care acestea le suferă cînd sînt integrate în cuvinte. Din aceste motive, ordinea predării literelor alfabetului Braille, după abecedarul pentru orbi, diferă de ordinea predării literelor alfabetului obişnuit din abecedarul pentru văzători. Pentru comparaţie, dăm ordinea literelor din cele două abecedare:

a) Abecedarul pentru orbi: **a, b, l, c, f, p, e, m, o, r, d, g, u, n, h, i, v, s, ă, j, t, z, î, ţ, ş, x, y, k, q, w,** grupurile de litere: **ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.**

b) Abecedarul pentru văzători: **a, u, m, r, n, e, o, i, c, ă, v, l, d, p, t, s, b, î, j, h, g, ş, z, f, ţ,** grupurile de litere: **ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi** şi literele **x, k.**

Dacă analizăm primele zece litere din abecedarul pentru şcolile de masă, vedem că şase din ele sînt vocale şi numai patru consoane, în timp ce dintre primele zece litere din abecedarul pentru orbi numai trei sînt vocale, restul de şapte fiind consoane.

Se ştie însă că, dintre sunetele proprii limbii romîne, vocalele se pronunţă cel mai uşor. Dintre consoane, cel mai uşor se pronunţă sonantele: **m** (bilabială, nazală, sonoră), **n** (dentală, nazală, sonoră), **r** (dentală, vibrantă, sonoră) şi **l** (dentală, laterală, sonoră). Prezenţa vocalelor şi sonantelor nazale şi lichide în rîndul primelor litere din alfabetul şcolilor de masă demonstrează, în mod evident, că în predarea sunetelor se ţine seama, în primul rînd, de particularităţile fonetice ale limbii romîne.

În abecedarul pentru orbi, pe lîngă vocalele **a, e** şi **o,** găsim între primele litere consoane mai greu de pronunţat, cum sînt nesonantele explozive **b** (bilabială, oclusivă, sonoră) şi **p** (bilabială, oclusivă, surdă), sau consoanele: **c** (velară, oclusivă, surdă), **f** (labiodentală, constrictivă, surdă) etc. Prezenţa acestor litere la începutul abecedarului pentru orbi se explică prin faptul că ele pot fi uşor percepute şi recunoscute pe cale tactil-kinestezică.

Ilustrativă din acest punct de vedere este consoana b, care — fiind greu de pronunţat — ocupă locul 17 în ordinea literelor din abecedarul şcolilor de masă, în timp ce în ordinea literelor din abecedarul pentru orbi ea ocupă locul al doilea, datorită faptului că structura sa grafică, compusă din punctul 1 şi 2 din prima coloană a grupei fundamentale, poate fi uşor percepută tactil-kinestezic.

[3] Bassa Bădulescu, Maria Ioana Boştină: Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1956, pag. 7 şi 9.

Ordinea literelor Braille în abecedarul pentru orbi este determinată şi de structura lor grafică. Literele cu structuri grafice apropiate sînt diferenţiate mai greu. Experienţa tiflopedagogică arată că orbii diferenţiază greu literele e de i, d de f, h de j etc. De aceea, aceste litere se găsesc distanţate unele de altele în ordinea predării literelor. De asemenea, copiii orbi întîmpină dificultăţi în citirea literelor care au o compoziţie asemănătoare, dar cu poziţie asimetrică, cum sînt n ⠝, t ⠞, z ⠵ etc.

Literele care au o grupare simplă a punctelor, cum sînt a ⠁, b ⠃, l ⠇, c ⠉ etc. se disting uşor. Unele litere sînt diferenţiate şi recunoscute uşor după poziţia punctului, aşezat singur pe coloană faţă de punctele aşezate pe cealaltă coloană, ca de ex. literele p ⠏, r ⠗, w ⠺ etc.

Din cele expuse mai sus rezultă clar că structura grafică a literelor facilitează perceperea, diferenţierea, recunoaşterea şi memorarea literelor. Elementele geometrice rezultate din combinaţia punctelor în spaţiul grupei fundamentale constituie puncte de sprijin în citirea scrierii Braille. Dacă cititorul începător defalcă litere din grupa fundamentală prin stabilirea numărului de puncte şi a poziţiei acestora, cititorii experimentaţi recunosc singuri literele, pe baza elementelor geometrice care le sînt caracteristice.

2. În procesul învăţării de către orbi a citit-scrisului, literele alfabetului Braille nu apar ca un rezultat al asocierii imaginii vizuale a grafemului cu imaginea sonoră a fonemului ce-l reprezintă, aşa cum apar literele obişnuite la însuşirea citit-scrisului de către văzători, ci ca o sinteză a asocierii imaginii tactil-kinestezice cu imaginea sonoră a fonemului. De fapt, literele alfabetului Braille sînt imagini grafice tactil-kinestezice, cu caracter convenţional, ale sunetelor limbii. De aceea, relaţiile dintre imaginile grafice şi cele sonore ale literelor şi cuvintelor se stabilesc prin intermediul activităţii analizatorilor cutanat, kinestezic, verbo-motor şi auditiv.

În citirea tactilă, imaginea grafică a literelor şi cuvintelor se formează ca rezultat al pipăitului activ, deci al activităţii reflexe comune a analizatorilor cutanat şi kinestezic, iar imaginea sonoră a acestora se formează ca rezultat al pronunţării cu ajutorul aparatului fonator, deci al activităţii reflexe comune a analizatorilor verbo-motor şi auditiv. Perceperea şi recunoaşterea grafemului se realizează pe baza semnalelor tactil-kinestezice ce vin în scoarţa cerebrală de la nivelul ariei cîmpului tactil şi muşchilor flexori ai degetelor, iar perceperea şi recunoaşterea fonemului se realizează pe baza semnelor sonore şi kinestezice ce vin în cortex de la nivelul muşchilor şi coardelor vocale ale laringelui.

În actul citirii, la copiii orbi, mecanismele perceperii şi recunoaşterii literelor şi cuvintelor se transpun, în primul rînd, pe planul activităţii analizatorilor cutanat şi kinestezic şi numai în al doilea rînd pe planul activităţii analizatorului auditiv. Prin activitatea analizatorului verbo-motor se dă expresie sonoră impresiilor tactil-kinestezice, care în procesele de analiză şi de sinteză din scoarţă au rol dominant, mai ales în perioada abecedară, cînd atenţia copiilor este îndreptată mai mult asupra componentelor grafice ale scrierii în relief punctiform decît asupra elementelor fonetice ale cuvintelor şi înţelesului acestora.

Controlul metodic făcut în timpul lecţiilor de abecedar, pentru a se vedea dacă orbii recunosc exact imaginile grafice ale literelor şi cuvintelor, trebuie să se bazeze pe verificarea asocierilor dintre reacţiile tactil-kinestezice şi reacţiile verbale. În perioada abecedară, există pericolul unei recunoaşteri nesigure, imprecise, a semnelor grafice. Ea se manifestă mai ales la început, dar poate continua dacă nu

luăm măsuri pentru înlăturarea greşelilor care se manifestă.

Recunoaşterea nesigură se caracterizează fie prin nerecunoaşterea literelor şi cuvintelor sau prin confundarea unor litere cu altele, fie printr-o greşită pronunţare a cuvintelor, datorită omisiunii unor litere din structura grafică a cuvintelor sau introducerii unor litere străine în structura fonetică a acestora. Aceste nerecunoaşteri, confundări, omisiuni sau introduceri de litere sînt indicii asupra asocierilor greşite dintre reacţiile tactil-kinestezice şi cele verbale.

Recunoaşterea precisă se caracterizează prin identificarea sigură a grafemelor cu fonemele ce le corespund şi prin recunoaşterea exactă a cuvintelor.

Datorită exerciţiilor, în perioada abecedară elevii recunosc în mod ferm literele şi cuvintele. Există o perfecţionare a procesului de recunoaştere a literelor şi cuvintelor, pornind de la anul întîi spre anii următori. La începutul perioadei abecedare diferenţierea tactil-kinestezică a acestora are caracterul unei analize rudimentare, care se perfecţionează, mai tîrziu, prin exerciţii; se ajunge astfel la o diferenţiere fină, la o recunoaştere fermă, fapt care duce la creşterea indicilor cantitativi şi calitativi ai citirii şi scrierii în relief punctiform.

După ce deprinderile de citire s-au format, un loc important în recunoaşterea literelor îl au structura sonoră şi funcţia de comunicare a cuvintelor. Datorită acestora ritmul citirii creşte, uneori, literele fiind deduse chiar şi fără a fi pipăite. Acest fenomen, care se observă la cititorii buni, e posibil, deoarece, prin citire, impresiile şi semnalele variate provenite pe cale tactil-kinestezică de la litere şi cuvinte se reflectă în cel de-al doilea sistem de semnalizare. În legătură cu acest fenomen relevăm faptul că, pe lîngă deducerea uneori corectă a literelor din cuvinte, sînt posibile şi greşeli, prin introducerea sau omiterea anticipată a unor litere din structura cuvintelor, mai ales a celor flexibile. De aceea, este necesar controlul citirii. Studiul particularităţilor citirii la orbi ne permite să cunoaştem în ce măsură impresiile nemijlocite tactil-kinestezice sînt just analizate şi sintetizate în scoarţa cerebrală şi dacă asocierile dintre grafeme şi foneme se reflectă în mod corect în cel de-al doilea sistem de semnalizare, deoarece în procesul citirii corespondenţa dintre imaginile grafice şi imaginile sonore ale literelor şi cuvintelor este obligatorie.

3. Citirea tactilă este un proces complex. Ea se realizează prin activitatea dispozitivelor periferice şi prin activitatea segmentelor corticale, unde au loc procesele superioare de analiză şi sinteză. În formarea imaginilor senzoriale (tactile şi sonore) ale literelor şi cuvintelor, activitatea de analiză şi sinteză a scoarţei cerebrale are un rol extrem de important. Perceperea acestora constituie un lanţ de reflexe condiţionate, care stau la baza proceselor de analiză şi sinteză.

Deşi la baza proceselor de analiză şi sinteză fonetică a fonemelor şi cuvintelor stau aceleaşi mecanisme fiziologice la orbi ca şi la văzători, totuşi, la baza proceselor de analiză şi sinteză a structurii grafice a grafemelor şi cuvintelor stau mecanisme reflectorii diferite.

Un rol deosebit de important în procesele de analiză şi sinteză a grafemelor şi cuvintelor îl are structura grafică a acestora, care face posibilă comparaţia dintre diferitele combinaţii de puncte ale literelor, prin stabilirea asemănărilor şi diferenţelor dintre acestea. De aceea, aplicarea metodei fonetice analitico-sintetice la predarea abecedarului pentru orbi se face în condiţii specifice, cu procedee şi mijloace tiflotehnice speciale.

Particularităţile proceselor de analiză şi sinteză se reflectă în mod direct şi asupra conţinutului abecedarului pentru orbi. Se ştie că la predarea literei noi se face întîi analiza şi sinteza orală a

fonemului, care se desprinde din cuvînt şi se integrează în cuvînt. Apoi, fonemul se asociază cu grafemul care este desprins din grupa fundamentală. Analiza componentelor grafemului (numărul punctelor şi poziţia lor), precum şi integrarea lor se fac tot în raport de grupa fundamentală. Aceste procese se petrec în planul activităţii analizatorilor tactil şi kinestezic. Odată litera cunoscută, ea se integrează în cuvinte compuse cu ajutorul alfabetului mobil şi al tablei de compunere.

În cazul că pe pagina abecedarului se află ilustrat în relief un obiect a cărui denumire conţine litera ce se predă, aceasta stă scrisă sub imagine. La început, cuvîntul este scris cu litere distanţate, pentru ca prin analiza orală şi în scris să poată fi analizate şi apoi asociate fonemul şi grafemul; după aceea cuvîntul este scris normal, pentru ca litera să poată fi integrată, atît oral cît şi în scris, în cuvînt.

Pentru a facilita procesele de analiză şi sinteză, la începutul perioadei abecedare, la cîteva din lecţii, titlul acestora îl constituie chiar litera care se predă. Aceasta, este, însă, precedată de grupa fundamentală.

După predarea primelor cinci litere, în abecedar urmează o serie de lecţii al căror titlu este format dintr-un rînd întreg cu literele ce se predau, distanţate între ele, pentru a putea fi intuite. Textul acestor lecţii este format din coloane de cuvinte şi din propoziţiuni scurte. La început, cuvintele sînt scrise cu litere distanţate, iar apoi cu litere apropiate normal.

Încă de la primele lecţii, cuvintele polisilabice sînt despărţite în silabe, distanţate prin spaţii mai mari decît cele dintre litere. După cîteva lecţii cu silabe despărţite prin astfel de spaţii, apar lecţii în care silabele sînt despărţite între ele prin liniuţe.

În această etapă a abecedarului, caracteristica citirii este silabisirea, determinată de caracterul analitic al percepţiei tactile. Prin exerciţii repetate, unitatea de citire devine cuvîntul.

Pentru consolidarea şi dezvoltarea vorbirii, după predarea unui număr de cca. 18—20 de litere, lecţiile apar cu cîte două texte. Încă înainte ca aceste texte să apară în cadrul lecţiilor, elevii învaţă semnul de literă mare şi celelalte semne de punctuaţie, pentru ca ei să deprindă de la început folosirea corectă a acestora.

4. Un ultim moment principal în predarea citit-scrisului, după însuşirea de către elevi a sunetelor şi a literelor respective, este scrierea literelor respective.

Munca pentru însuşirea tehnicii scrierii Braille se duce concomitent cu însuşirea cititului. Totuşi, deprinderea de a scrie rămîne în urma formării deprinderii de a citi, deoarece scrierea se bazează pe deprinderi motorii mai complexe, pe mişcări precise şi stabile ale mîinii drepte în mînuirea punctatorului şi a plăcuţei de scris.

O greutate esenţială în însuşirea scrierii în Braille o constituie însă faptul că aceasta se realizează de la dreapta la stînga, în sens invers citirii; elevii trebuie să aibă în acest caz reprezentarea inversă a coloanelor şi punctelor numerotate ale grupei fundamentale.

Etapele formării deprinderii de a scrie cuprind o succesiune de la simplu la compus, astfel:

— Elevii sînt deprinşi cu o poziţie lejeră în bancă în faţa garniturii de scris.

— Placa de scris se aşază cu rîndurile în poziţie orizontală faţă de elev, cu balamalele înspre stînga.

— Se aşază hîrtia de scris în placă, perfect dreaptă, şi elevul orientează hîrtia după marginile plăcii de scris.

— Punctatorul se prinde cu mîna dreaptă, între degetele mare, arătător şi mijlociu, degetul arătător apasă cu falanga de bază capătul de sus al punctatorului, perpendicular pe placă.

— Cu degetul arătător al mîinii stîngi elevul se ajută la *orientarea* în spațiul grupei fundamentale, la găsirea căsuței vecine și la conducerea rîndului de la dreapta spre stînga.

— În procesul scrierii, elevul trebuie să înțepe hîrtia mereu cu aceeași presiune, fără a o perfora.

— Controlul celor scrise se face pe placă cu punctatorul, într-un proces de analiză grafică a elementelor literelor sau cuvintelor.

În însușirea tehnicii scrierii în Braille există, ca și la citit, o etapă pregătitoare, în care se urmărește, în primul rînd, dezvoltarea motricității mîinilor, întărirea și activarea mușchilor degetelor, orientarea cu ajutorul mîinilor în spațiul mic, tehnica introducerii hîrtiei în placă, folosirea punctatorului și, mai ales, dezvoltarea proceselor de analiză și sinteză grafică cu ajutorul punctatorului în suprafața tactilă a grupei fundamentale. Intuirea cu punctatorul a grupei fundamentale se va face nu pe baza ordinei numerice a punctelor, inversată la scris, ci a poziției lor în spațiul grupei fundamentale: dreapta sus, dreapta mijloc, dreapta jos, stînga sus, stînga mijloc, stînga jos.

Probleme și aspecte metodice deosebite ridică la scris elevii cu amputații sau anchiloze de degete, braț; unii ca aceștia solicită procedee metodice speciale sau sînt puși în imposibilitate de a scrie (pentru cititul tactil pot utiliza buzele, limba, degetele picioarelor).

c) Particularitățile perioadei postabecedare. Sarcinile instructiv-educative ale perioadei postabecedare, determinate de programa școlară, sînt reflectate în conținutul abecedarului. Volumul cunoștințelor ce trebuie transmise elevilor este transpus în texte închegate, care, prin dimensiunile lor, depășesc cu mult textele de la sfîrșitul perioadei abecedare. Aceasta datorită faptului că, în urma dezvoltării sensibilității cutano-kinestezice, a perfecționării capacității de diferențiere a cîmpului tactil de citire și a creșterii puterii de asimilare a cunoștințelor elevilor, indicii cantitativi și calitativi ai citirii au crescut.

Procesul citirii din faza postabecedară se deosebește calitativ de procesul citirii din faza abecedară. Procesul citirii în perioada postabecedară se caracterizează printr-o recunoaștere rapidă și sigură a literelor și cuvintelor. Literele nu mai sînt desprinse din grupa fundamentală prin identificarea numărului și a poziției punctelor, ci ele sînt recunoscute pe baza elementelor geometrice care le reprezintă. În această perioadă, deprinderile de citit-scris se consolidează, iar ca urmare a acestui fapt elevul își îndreaptă, în timpul cititului, tot mai mult atenția asupra sensului cuvintelor, propozițiilor și frazelor. Citirea devine conștientă, cursivă și expresivă.

În locul scrierii interlinii se folosește acum scrierea interpunct, prin care se obține, pe baza economiei de hîrtie, o creștere a volumului textului scris pe o foaie de abecedar. Cu toate acestea, scrierea Braille necesită un spațiu mult mai mare decît scrierea obișnuită de tipar. Literele și rîndurile fiind scrise la distanțe normale, paginile abecedarului au format normal.

O consecință a faptului că scrierea Braille necesită un spațiu mare față de scrierea obișnuită de tipar este volumul mai mic de cunoștințe pe care-l conține abecedarul pentru orbi, în comparație cu abecedarul pentru văzători.

Abecedarul pentru orbi are un conținut mai limitat, un vocabular mai redus și o ilustrație mai săracă decît abecedarul pentru văzători.

Pentru a îmbogăți abecedarul elevilor cu cuvinte ce reprezintă acțiuni și însușiri care nu pot fi ilustrate în abecedar, e recomandabil să primeze narațiunile față de descrieri. De asemenea, pentru ca

elevii să-și însușească un vocabular de cuvinte cu un conținut sensorial cît mai bogat, este recomandabil să se evite textele care fac apel exclusiv la imagini și la reprezentări vizuale. Aceste texte trebuie să facă apel la imagini și reprezentări sonore, tactile, vizuale etc.

Îmbinarea de imagini și de reprezentări, pe baza interacțiunii analizatorilor, produce, adesea, fenomene de compensare al căror rol este deosebit de important în viața orbilor.

ȘTEFAN POP, GHEORGHE ATANASIU, ROMEO DASCĂLESCU, GORE DUMITRU

ADUNAREA GENERALĂ A ACADEMIEI R. P. R.
(ianuarie 1964)

În zilele de 22—24 ianuarie a.c. a avut loc Adunarea generală a Academiei la care au participat membrii activi și corespondenți, numeroși conducători ai institutelor și unităților de cercetări științifice și invitați (cadre didactice universitare și de la alte institute de învățămînt superior, scriitori, artiști etc.).

În programul Adunării generale au fost dezbătute problemele:

1) Darea de seamă privind activitatea Academiei R.P.R. pe anul 1963.

2) Prezentarea proiectului de plan privind activitatea Academiei R.P.R. pe anul 1964.

3) Modificarea statutului Academiei R.P.R.

4) Decernarea premiilor Academiei R.P.R. pe anul 1962.

Atît Darea de seamă a activității Academiei, cît și proiectul de plan, prin concepția lor de bază despre Academie și despre rolul ei, au determinat discuții de un înalt nivel.

I

În expunerea ce urmează ne propunem să prezentăm unele considerații despre concepția de bază a Academiei R.P.R., din care să desprindem cîteva sarcini ale activității științifice pe plan pedagogic.

Începîndu-și prezentarea proiectului de plan de activitate, acad. Ilie Murgulescu, președintele Academiei R.P.R., a exprimat în termeni precișI concepția de bază despre Academia R.P.R., arătînd că Academia R.P.R. e cel mai înalt for științific al țării, care întrunește pe cei mai de seamă oameni ai științei și culturii din R.P.R.

Sarcinile Academiei R.P.R. sînt:

a) Să contribuie prin toate mijloacele la propășirea științei și culturii din R.P.R.

b) Să dezvolte și să folosească cuceririle științei și culturii pentru construirea socialismului și comunismului în patria noastră și pentru apărarea țării.

c) Să întrețină și să dezvolte relații de colaborare cu instituțiile științifice din alte țări.

Activitatea ei constă din organizarea, îndrumarea, coordonarea și controlul cercetării științifice din R.P.R.

În esență, prin această concepție se deschide o fază nouă pentru viața Academiei R.P.R.

În adevăr, dacă la începuturile ei Academia Română reprezenta o societate literară pentru întocmirea Dicționarului limbii române și dacă apoi ea a devenit un centru de prezentare de memorii științifice, care adeseori nu erau decît simple referate (ale secției istorice și ale celei literare), astăzi are cu totul altă structură și alt rol: ea este forul științific cel mai înalt din țara noastră.

Tovarășul acad. Ilie Murgulescu nu s-a limitat la o prezentare teoretică, ci a înfățișat Academia R.P.R., în actuala ei structură, ca o urmare a hotărîrilor Congresului al III-lea al P.M.R. și mai departe ca un răspuns la cerințele societății socialiste.

În fine, proiectul de plan a adus în plus un alt element important: o determinare analitică a sarcinilor de cercetare științifică pe secțiile Academiei și pe instituțiile de cercetări științifice, realizînd o minuțioasă hartă a domeniului de cercetare, cu problematicile lor.

Pe lîngă aceasta, s-a făcut analiza procesului de cercetare științifică și a conținutului său, analiză care cuprinde, în același timp, indicații prețioase privind ridicarea nivelului de cercetare științifică.

II

Din concepția prezentată decurg obligații precise și pe planul teoriei și cercetării pedagogice. Dintre acestea cele mai importante sînt:

a) Știind că cercetarea științifică implică o pregătire prealabilă, cadrele didactice din învățămîntul superior au o triplă funcțiune: instruirea și educația studenților, dezvoltarea muncii de cercetare științifică, inclusiv formarea de cercetători științifici, și desigur pregătirea studenților în vederea activității didactice în școală. Este vorba deci de a nu limita activitatea numai la procesul instructiv-educativ sau, și mai rău, numai la procesul de instruire.

b) Cunoscînd apoi că avem datoria să trecem de la activitate educativă empirică la una fundamentată științific, pedagogilor le revine sarcina de a studia problema formării științifice a studenților, pentru a deveni cercetători științifici de teren, de laborator, de stațiuni etc.

c) Luînd în considerare faptul că multe institute și unități de cercetări științifice își recrutează personalul de cercetare din rîndul oamenilor aflați în cîmpul muncii, pedagogii au datoria să examineze problema metodelor de promovare a viitorilor cercetători, de pregătire și de control a acestora.

d) Apreciind rolul cercurilor științifice și al sesiunilor științifice studențești, pedagogii au datoria să examineze și să stabilească metodica lor justă de organizare, asigurînd pregătirea studentului și pentru cercetarea științifică.

e) Cunoscînd că fiecare institut de învățămînt superior își are specificul său (de exemplu: Institutele politehnice: formarea de ingineri; Institutele pedagogice de 3 ani: pregătirea de profesori pentru școala de 8 ani), pedagogii au datoria să dezvăluie scopul acestor institute, să încurajeze dezvoltarea cercetării științifice din cadrul lor, pe linia specificului, spre probleme importante și actuale legate de necesitățile desăvîrșirii construirii socialismului.

f) Știind că nu cursul-manual, ci cursul-tratat favorizează într-un grad mai mare dezvoltarea gîndirii științifice — deoarece în el sînt prezentate problemele în toată complexitatea lor, arătîndu-se evoluția istorică și situația lor pe plan comparativ și în mod critic — pedagogul trebuie să demonstreze importanța și utilitatea cursului-tratat.

O asemenea recomandare găsește azi și un teren favorabil, deoarece la unele facultăți profesorii au și făcut trecerea de la cursul-manual, la cursul-tratat. Este necesar, de asemenea, un curs de tehnică experimentală și statistică pentru pregătirea studenților ca viitori cercetători științifici.

Împlinirea acestor sarcini științifice se impune astăzi pedagogilor cu atît mai mult, cu cît știința pedagogiei este apreciată și solicitată din ce în ce mai mult.

Institutul de științe pedagogice își propune o contribuție efectivă la efortul

acestui înalt for științific, luptînd pentru ridicarea nivelului cercetărilor întreprinse.

Încheiem aceste considerațiuni, propunînd ca ideea unei hărți a problematicei cercetări științifice, ce a rezultat din expunerea președintelui Academiei R.P.R., acad. Ilie Murgulescu, să fie transpusă și în domeniul învățămîntului.

Realizarea ei ar avea foloase apreciabile în desfășurarea procesului de învățămînt și de cercetare științifică.

Prof. univ. ȘTEFAN BÎRSĂNESCU
Membru corespondent al Academiei R.P.R

DE PESTE HOTARE

UNELE PROBLEME ACTUALE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN AMERICA LATINĂ

Ca să înțelegem mai bine unele probleme actuale ale școlii din America Latină, vom aminti cîteva condiții social-economice și culturale din acest continent.

America Latină, cu cele douăzeci de state ce intră în componența ei, cuprinde un vast teritoriu scăldat de soarele ecuatorului pînă în Țara de Foc inclusiv, cu resurse naturale ale solului și subsolului dintre cele mai bogate și variate, căutate și exploatate încă din primele începuturi ale descoperirii acestui continent de conchistadorii spanioli. Popoarele Americii Latine au cunoscut jugul colonialiștilor spanioli și portughezi. Ele au pornit la luptă încă de un secol și jumătate și rînd pe rînd au reușit să scuture acest jug, obținînd cu prețul multor sacrificii independența politică. Dar, independența politică nu însemna și adevărata eliberare de exploatare. De aceea, în cele 19 țări latino-americane (exceptînd Cuba), se pune problema obținerii independenței economice, sau, ceea ce se numește în America Latină „a doua independență", adică eliberarea națională veritabilă și reală.

America Latină a fost numită „Continentul marilor posibilități", datorită bogățiilor sale naturale enorme.

Pe pămîntul ei sînt concentrate 68% din resursele minerale ale lumii capitaliste. Cu toate acestea, țările Americii Latine continuă să fie insuficient dezvoltate. Ele furnizează doar 5% din întreaga producție industrială a lumii capitaliste și numai 10% din utilajul industrial folosit este fabricat în aceste țări [1].

Explicația stării de înapoiere în care se află industria țărilor latino-americane se datorește dominației monopolurilor străine. Investițiile capitaliste ale acestora urmăresc, în special, exploatarea materiilor prime naturale (petrol, minerale etc.).

Cît privește agricultura din țările Americii Latine, varietatea formelor de relief și condițiile pedoclimaterice favorizează, în cele mai bune condiții, cultivarea produselor agricole principale.

Americii Latine îi revine 90% din exportul mondial de cafea și 2/3 din cel de banane, 1/3 din producția mondială de cacao ș.a.

După calculele unor economiști [2], numai Brazilia, cu o populație de aproximativ 75 milioane, ar putea asigura hrană pentru 900 milioane de locuitori.

Totuși, pînă în prezent, agricultura țărilor latino-americane este departe de a constitui un factor de bunăstare pentru cei ce muncesc de la orașe și sate. Exploatarea semicolonială a bogățiilor naturale, folosirea unei tehnici rudimentare în producția agricolă, cît și specializarea unilaterală a acesteia, în raport de interesele monopolurilor, toate acestea duc la instabilitatea economiei, la dependența

[1] Vezi: Lionel Nițescu: *La sud de Rio Grande*, Editura politică, București, 1963, p. 31 și urm.

[2] Idem, p. 39.

ci de fluctuaţia pieţii mondiale capitaliste. Cît priveşte relaţiile din agricultură, pe alocuri ele au rămas de secole neschimbate în America Latină.

Principala cauză a înapoierii agriculturii şi, implicit, a sărăciei maselor ţărăneşti, se datoreşte menţinerii latifundiilor şi a unor puternice rămăşiţe semifeudale.

Clasa muncitoare, în procesul de făurire a alianţei cu ţărănimea, sprijinită de celelalte forţe progresiste, sub conducerea partidelor comuniste şi muncitoreşti, luptă pentru crearea şi dezvoltarea unei industrii naţionale, pentru o reformă agrară reală etc., fiind convinsă că numai pe această cale va fi lichidată înapoierea economică şi asigurată crearea unei economii independente unitare în America Latină, care să ducă la consolidarea independenţei politice.

In domeniul politic, regimurile represive, în continuă nestabilitate, nu respectă drepturile şi garanţiile esenţiale ale cetăţenilor. „*Istoricii latino-americani au arătat* că începînd din anul 1930, au avut loc peste 40 de lovituri de stat militare în America de Sud“ [3]. Marea majoritate a cetăţenilor nu participă la treburile statului, fiind lipsită de drepturi electorale. Guvernanţii aflaţi la remorca marilor monopoluri duc o politică de izolare, de separatism între statele Americii de Sud.

In condiţiile existenţei capitalismului, ale instabilităţii economice şi ale schimbărilor unor regimuri efemere (Venezuela, Columbia ş.a.), nu se poate realiza o îmbunătăţire a condiţiilor de viaţă a celor ce muncesc.

Este firesc ca, în asemenea condiţii economice, politice şi sociale, învăţămîntul şi cultura în America Latină să fie la un nivel scăzut. In America Latină există populaţii cum sînt indigenii din Venezuela, „llaneros“, care nu cunosc nici astăzi utilizarea roţii. De altfel, în America de Sud există largi pături de populaţie indigenă (32 milioane după datele U.N.E.S.C.O.), care trăiesc la periferia culturii. De aceea, nu ne poate mira faptul că în documentul întocmit de U.N.E.S.C.O. cu privire la „Colaborarea pentru lichidarea analfabetismului în lumea întreagă“ şi prezentat la actuala sesiune a Adunării Generale a O.N.U.-lui se arată că în America Latină sînt 45 de milioane de analfabeţi [4]. Desigur, cifra de 45 de milioane se referă la populaţia de vîrstă şcolară indicată de unele documente oficiale, fără să includă încă cîteva zeci de milioane de analfabeţi din rîndurile populaţiei adulte. In acest caz, această cifră *s-ar* ridica la peste 70 milioane, ceea ce, faţă de o populaţie de circa 200 milioane de locuitori, este extrem de mult.

Cum se explică faptul că în America de Sud există un număr atît de mare de analfabeţi? C. Gatica, în studiul său „La lutte pour l'instruction publique“ [5], făcînd o analiză critică a situaţiei şcolare şi în special a învăţămîntului elementar din ţările Americii Latine pe baza unui bogat material statistic, ajunge la concluzia că motivele acestei stări sînt de natură economică, social-politică şi culturală.

Sub aspect economic, C. Gatica, citînd studiul lui Alberto Baltra Cortès „Crecimiento economico de America Latina“, publicat în 1959 la Santiago de Chile, arată că în timp ce venitul naţional anual revine în Statele Unite ale Americii la 2 400 de dolari pe cap de locuitor, în

[3] Hadi Messouak: *Dictaturile militare....*; în „Probleme ale păcii şi socialismului“, nr. 5/1963, p. 70.

[4] A. Stanciu: *Necesitatea lichidării analfabetismului în lume*, „Romînia liberă“ din 30 octombrie 1963.

[5] C. Gatica: Studiul *„La lutte pour l'instruction publique“*, publicat în Recherches internationales à la lumière du marxisme, nr. 32/1962, p. 121.

țările Americii Latine acest venit este foarte scăzut. În Argentina, Uruguai și Venezuela venitul este ceva mai mare de 400 de dolari; în Chile el este între 300 și 400 de dolari; în Brazilia, Columbia, Costa-Rica, Mexic și Panama venitul național pe cap de locuitor este între 200 și 300 de dolari; în Ecuador, Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Peru și Republica Dominicană el este între 100 și 200 de dolari și mai puțin de 100 de dolari în Bolivia, în Haiti și în Paraguai. Desigur, venitul național pe cap de locuitor nu arată și modul real de distribuție. Dacă raportăm datele oficiale cu privire la numărul copiilor între 5—7 ani neînscriși să urmeze vreo instituț de educație și învățămînt, în perioada 1950—1954, în Haiti, care se situează cu venitul cel mai scăzut pe cap de locuitor, constatăm că numărul acestor copii neînscriși reprezintă 80%; urmează apoi Guatemala cu 77%, Honduras cu 73%, Bolivia cu 72%, Columbia cu 70%, iar în Argentina acest procent scade la 32%!

De altfel, acest lucru reiese și din alte documente oficiale mai recente. Așa, de pildă, dacă ne referim la raportul prezentat de U.N.E.S.C.O., sub titlul „Situation démographique, économique et scolaire en Amérique Latine", la Conferința învățămîntului și dezvoltării economice și sociale din 19 martie 1962, de la Santiago de Chile, a țărilor Americii Latine, aflăm că în unele țări ca: Argentina, Uruguai, Chile, Costa-Rica, unde venitul anual pe cap de locuitor este între 300—499 de dolari, numărul analfabeților la populația de peste 15 ani reprezintă 16,6%. În alte 8 țări: Panama, Paraguai, Columbia, Mexic, Ecuador, Venezuela, Brazilia și Peru, unde venitul anual pe cap de locuitor este între 100 și 149 de dolari, există 45,7% analfabeți la populația de peste 15 ani. Și în ultimele 7 țări: Republica Dominicană, Salvador, Nicaragua, Honduras, Bolivia, Guatemala și Haiti, unde venitul anual pe cap de locuitor este sub 100 dolari, procentul de analfabeți, la populația de peste 15 ani, crește la 69,9%. În acest raport se arată, în concluzie, că în America Latină, la o populație de circa 155 423 000 locuitori trecuți de vîrsta de 15 ani, există 43% analfabeți, din care 58,4% în mediul rural, iar restul de 41,6% în orașe.

Desigur, situația aceasta îngrijorătoare are cauze legate nu numai de trecutul aestor state, ci și de politica lor actuală. Pentru așa-zisa „apărare a continentului", aceste țări au încheiat pacte militare cu S.U.A., care înghit sume enorme din bugetul lor, ceea ce se reflectă în scăderea standardului de viață al acestor popoare și, desigur, în scăderea cheltuielilor necesare învățămîntului. Cheltuielile militare reprezintă o parte considerabilă din bugetul statului. Așa, în Paraguai, cheltuielile militare în anul 1954 însumau 35% din buget, iar în Columbia, în anul 1955, 28,2% din buget. În Argentina, în timp ce cheltuielile pentru învățămînt se ridicau în 1959/1960 la suma de 9 miliarde pesos, cele destinate armatei erau de 4 ori mai mari, ca un an mai tîrziu să ajungă la 45 miliarde pesos [6].

Dacă avem în vedere și faptul că populația este dispersată pe zone întinse ca suprafață, că există chiar unele grupe de oameni izolate, lipsite de căi de acces și de școli, că există populații indigene separate din punct de vedere social și lingvistic de centrele urbane și de cultură, cu un nivel de viață extrem de scăzut, avînd diverse prejudecăți, adesea cultivate și întreținute de credințele lor religioase, precum și anumite prejudecăți în legătură cu instrucția femeii, avem în bună parte imaginea cauzelor care au generat această stare de lucruri. În ultimul

[6] C. Gatica: Studiul citat, p. 133.

timp, determinate de nemulţumirile maselor, s-au manifestat unele încercări menite să amelioreze această stare deplorabilă.

De pildă, în anul 1956, reprezentanţii guvernelor ţărilor latino-americane s-au întîlnit la Lima, unde au discutat şi aprobat „Proiectul principal" al U.N.E.S.C.O., care prevedea:

— stimularea planificării învăţămîntului în America Latină;

— crearea şi răspîndirea unei reţele de şcoli primare, menite să cuprindă în 1957/1967 „un învăţămînt corespunzător pentru populaţia şcolară";

— revizuirea planurilor şi programelor de studii;

— îmbunătăţirea pregătirii învăţătorilor, asigurarea perfecţionării lor şi ameliorarea situaţiei lor materiale;

— pregătirea, pentru fiecare ţară latino-americană, de îndrumători şi specialişti în problemele şcolare, capabili să promoveze reformele pe care le necesită învăţămîntul latino-american.

Cu excepţia Cubei, care, datorită noului regim, a reuşit în 3 ani să lichideze analfabetismul, în celelalte ţări analfabetismul constituie încă o problemă. De altfel nici „Planul de alianţă pentru progres" din care fac parte statele Americii Latine, sub patronajul S.U.A., care a fost aprobat la Conferinţa de la Punte del Este, n-a reuşit să amelioreze situaţia. Acest plan prevede, printre altele, că pentru lichidarea analfabetismului e necesară suma de 30 miliarde de dolari. Or, Statele Unite ale Americii au oferit în acest scop un ajutor de numai 150 milioane de dolari pentru cele 19 ţări, în timp ce Cuba singură a afectat 200 milioane de dolari pe un an pentru campania de alfabetizare. În aceste condiţii este greu să ne închipuim că lupta împotriva analfabetismului va obţine succese remarcabile, într-un timp scurt, în ţările Americii de Sud.

Într-un material recent apărut [7], se arată că în America Latină există o mare diferenţă cantitativă în ceea ce priveşte situaţia învăţămîntului din diverse ţări, iar această diferenţă se extinde chiar în cadrul aceleiaşi ţări, de la o regiune la alta. Aceste diferenţe se manifestă puternic în unele ţări mai mari, ca de exemplu Brazilia. Aici, diferenţa apare între nord şi sud, între învăţămîntul rural şi cel urban. În unele materiale care abordează probleme ale învăţămîntului, ţările Americii Latine sînt împărţite în 3 grupe: din prima grupă fac parte Argentina, Uruguai, Chile, Costa-Rica şi Panama; din a doua grupă Paraguai, Columbia, Mexic, Ecuador, Venezuela, Brazilia, Peru şi Republica Dominicană, iar din a treia grupă fac parte Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Bolivia şi Haiti. Procentul de analfabeţi la grupa I ajunge pînă la 30%, dacă se ia definirea cea mai simplă a unui ştiutor de carte — capacitatea de a scrie şi de a citi; în grupa a II-a de ţări el se ridică la 30—60%, iar în grupa a III-a se ridică la 60% [8]. În ţările care au o populaţie rurală numeroasă, analfabetismul este mai ridicat decît în cele care au o populaţie urbană mai dezvoltată. Totuşi, există şi unele excepţii. De exemplu, Costa-Rica, deşi are o populaţie rurală mare, are un număr de analfabeţi relativ mai mic.

În ceea ce priveşte durata medie de şcolarizare a oamenilor maturi din aceste ţări, aceasta variază de la 4,2 ani în Chile, la 0,5 ani în Haiti. În general, în statele latino-americane, durata şcolii primare este de 5, respectiv 6 ani. Din cauza numărului mic şi a capacităţii reduse a şcolilor primare de stat şi parti-

[7] Vezi *Charles Hauch: „The current Situation in Latin American education"*, Buletin 1963, nr. 21, Washington, 1963.

[8] Ibidem.

culare, numai un anumit procent din numărul de copii de vîrstă şcolară reuşesc să fie înscrişi la şcoală. Aşa, de pildă, în anul 1960 numărul elevilor înscrişi să urmeze şcolile primare a fost de 26 milioane, ceea ce reprezintă circa 60% din populaţia de vîrstă şcolară din aceste ţări, iar restul de circa 20 milioane de copii de vîrstă şcolară, adică 40%, nu au fost cuprinşi în nici o formă de învăţămînt [9]. Învăţămîntul primar particular cuprinde, din toţi copiii de vîrstă şcolară din ţările Americii Latine, un procent ce variază de la 3,9% în Republica Dominicană, la 26,1% în Chile. Dacă ţinem cont de faptul că înscrierea în şcoală nu înseamnă şi terminarea studiilor, observăm că doar un mic număr de elevi reuşesc să urmeze învăţămîntul primar pînă la capăt. În special în ultimele clase, numărul elevilor care abandonează şcoala este foarte mare. În Raportul U.N.E.S.C.O. pe care l-am citat se arată, de exemplu, că în şcolile primare de 6 clase „înscrierea în anul VI variază între 4 şi 22 elevi, din 100 de elevi înscrişi în anul I" [10]. Absentarea elevilor şi abandonarea de timpuriu a şcolii constituie una din problemele serioase pentru aproape întreaga Americă Latină. Acest fenomen cuprinde învăţămîntul de toate gradele. Factorii care generează această stare de lucruri sînt condiţiile social-economice, situaţia grea a părinţilor, lipsa de locuinţe, de hrană, de îmbrăcăminte, bolile şi sănătatea şubredă. Toate acestea contribuie la abandonarea şcolii de către elevi [11]. Dintr-o anchetă făcută de Federaţia de educatori din Chile, reiese că frecventarea ultimului an de şcoală primară este determinată de situaţia materială a părinţilor. Acolo unde situaţia materială a părinţilor este slabă, ultima clasă este urmată numai de 27,8% din elevii înscrişi în anul I, acolo unde situaţia materială a părinţilor este ceva mai bună, procentul creşte la 48,4%, iar unde situaţia părinţilor este bună — acest procent ajunge la 79,8%.

Desigur că printre factorii care contribuie la abandonarea timpurie de către elevi a şcolii poate fi menţionat şi conţinutul învăţămîntului, modul de organizare a şcolii etc. De aceea, mulţi părinţi preferă ca copiii lor să lucreze acasă, sau la cîmp, decît să frecventeze o şcoală ale cărei foloase practice nu le resimt în viaţa lor. La aceasta se mai adaugă şi faptul că adesea şcolile se găsesc la mare distanţă de domiciliul elevilor, cu o organizare defectuoasă a procesului de învăţămînt, care nu reuşeşte să trezească şi să menţină interesul copiilor pentru studii.

Insuficienţa de clădiri, de manuale şi de alte materiale didactice necesare studiului constituie una din cele mai mari dificultăţi ale învăţămîntului din America Latină. Rar se întîlnesc şcoli bine înzestrate, cu laboratoare, biblioteci, material didactic etc., iar şcolile noi construite nu sînt prevăzute de cele mai multe ori cu cele necesare bunei desfăşurări a procesului instructiv-educativ.

Lipsa de clădiri afectează buna organizare a învăţămîntului, mai ales în mediul rural, unde în fiecare zi studiază cîte 3—4 serii (schimburi) de elevi. De aceea, timpul efectiv petrecut în clasă, care şi aşa e redus — din cauza retragerii timpurii a elevilor — la minimum de 2—4 ani, este redus, mai departe, sub minimum, din cauza lipsei de spaţiu.

[9] Vezi *Charles Hauch: The current Situation in Latin American Education*, Buletin 1963 nr, 21, Washington, 1963, p. 21. Pe cele 3 grupe de ţări (cu excepţia Cubei) situaţia copiilor neînscrişi în şcoala primară se prezintă astfel: la grupa I circa 20%, la a II-a circa 40%, iar la a III_a peste 50%.

[10] Vezi: C. Gatica, studiul citat, p. 117.

[11] Vezi *Charles Hauch: The current Situation in Latin American Education*, nr. citat, p. 21.

Lipsa de manuale şi de material didactic, de asemenea, este un factor care îngreunează procesul de predare şi de însuşire a cunoştinţelor, punînd învăţătorii şi profesorii în situaţia de a dicta lecţia, sau de a o scrie pe tablă, iar pe copii de a o copia, dacă au caiete şi creioane [12].

O altă mare greutate în organizarea învăţămîntului în ţările Americii Latine o constituie lipsa de cadre didactice. De altfel lipsa de cadre didactice bine pregătite se resimte nu numai în învăţămîntul primar, dar şi în cel mediu şi superior. În prezent, există o lipsă de peste 500 000 de învăţători. Aproximativ 45% din învăţătorii din America Latină nu au calificarea corespunzătoare, nu sînt absolvenţi ai şcolii normale. Mai ales în mediul rural, lipsa de învăţători şi de stabilitate a acestora este mai acută. O altă problemă o constituie salariile mici, numărul mare de elevi ce revine unui învăţător şi lipsa unor statute care să reglementeze situaţia juridică a acestei categorii de slujbaşi.

Lupta împotriva analfabetismului nu este numai o luptă pur pedagogică. În unele ţări s-au făcut încercări de rezolvare a acestei probleme, într-un fel sau altul. De exemplu, în Mexic s-a încercat să se rezolve problema analfabetismului prin ameliorarea condiţiilor de viaţă ale populaţiei rurale, oferindu-i acesteia cunoştinţe pentru cultivarea mai raţională a pămîntului, construcţii pentru locuinţe, ridicarea standardului de igienă, de salubritate etc. Iniţiatorul acestor acţiuni a fost Rafael Ramirez, care pentru unele rezultate obţinute în domeniul învăţămîntului la sate a fost numit „părintele şcolii rurale" [13].

În alte ţări din America Latină, ca Bolivia, Guatemala, Chile, Brazilia şi, mai ales, Columbia, se încearcă aşa-numitul plan de „şcoli pilot", care prevede concentrarea într-o regiune dată a tuturor forţelor pentru lichidarea analfabetismului şi îmbunătăţirea învăţămîntului primar şi secundar. Aceste „şcoli pilot" au sarcina să verifice: programele, metodele şi tehnica nouă folosită în procesul de învăţămînt, să comunice rezultatele acestor experienţe la alte instituţii de acelaşi nivel sau de acelaşi tip, să demonstreze în mod concret cadrelor didactice un anumit mod de organizare a învăţămîntului. De asemenea, au ca sarcină: pregătirea cadrelor didactice de aceeaşi specialitate prin cursuri de scurtă durată şi pe stagii, pentru studiul principiilor metodologice; studierea proiectelor de planuri şi de programe pentru diverse obiecte de învăţămînt secundar; crearea, sub îndrumarea psihologilor, a unor servicii de orientare şcolară şi profesională; verificarea tuturor posibilităţilor financiare şi pedagogice ale comisiilor responsabile de orientare şi de conducere a şcolilor-pilot.

Şcolile-pilot se bucură de unele avantaje: au prioritate în recrutarea cadrelor didactice alese pentru cunoştinţele şi aptitudinile lor pedagogice; sînt dotate suficient cu utilaj şi material didactic; au organizate biblioteci pentru elevi şi pentru cadrele didactice; au prioritate în atribuirea de fonduri destinate pentru construcţia, îmbunătăţirea sau repararea clădirilor şcolare [14].

Dar, prin acest plan se rezolvă doar parţial, şi adesea numai pentru moment, problemele acute ale învăţămîntului, pentru că lipsa de clădiri şcolare, de material didactic, de manuale şi mai ales lipsa de cadre didactice constituie tot atîtea impedimente care fac ca asemenea planuri să nu ducă la rezultatele scontate. Şi în Brazilia, între anii 1947—1950, sub conducerea lui Lorenzo Filho, s-a dus o campanie împotriva analfabetismului, care a

[12] Vezi Charles Hauch: *The current Situation in Latin American Education*, nr. citat, p. 22.

[13] C. Gatica, Studiul citat, p. 130.

[14] Citat după materialul prezentat de Columbia în „L'éducation dans le monde, III, L'enseignement du seconde degré", U.N.E.S.C.O., Zürich, 1963, p. 433.

avut ca rezultat reducerea numărului de analfabeți cu aproape un milion.

Aceste încercări de ordin cultural, nefiind susținute de profunde transformări sociale, nu pot duce, evident, decît la ameliorări nesemnificative în domeniul învățămîntului.

Singura țară din America Latină unde analfabetismul a fost lichidat este Cuba. Procentul de 3,9% de analfabeți care mai era la sfîrșitul anului 1961, anul consacrat învățămîntului, se poate considera că în cea mai mare parte a fost micșorat, rămînînd doar un număr neînsemnat de cetățeni care, datorită vîrstei înaintate, n-au mai putut urma cursurile de alfabetizare.

Dar acțiunea de ridicare culturală a maselor nu s-a oprit în Cuba la alfabetizare. Astfel în „Planul" pe anii 1962—1964 sînt în curs de îndeplinire următoarele obiective: obținerea ca populația de curînd alfabetizată să dobîndească cunoștințe echivalente cu cele ale elevilor din clasele mijlocii ale învățămîntului primar; terminarea școlarizării primare a circa 50 000 de muncitori a căror instrucție actuală medie nu depășește nivelul clasei a III-a elementare; asigurarea continuării învățămîntului mediu de bază al celor 40 000 de muncitori care au absolvit clasa a VI-a primară.

Perspectivele rezolvării problemei analfabetismului în America de Sud se complică datorită faptului că măsurile care se iau nu sînt măsuri radicale ca în Cuba, care să poată rezolva această problemă în viitorul apropiat. Se elaborează numeroase planuri, se țin conferințe naționale și pe întreaga Americă de Sud, numeroase organizații de stat și internaționale dezbat această problemă, dar majoritatea măsurilor poartă un caracter limitat.

După datele prezentate la Conferința de la Santiago de Chile din luna martie, 1962, populația Americii Latine va crește de la 199 milioane de locuitori, cît avea atunci, la circa 293 milioane — în 1975. Această creștere reclamă anual, peste nevoile actuale, încă 25 000 de învățători și 25 000 de clase noi. Reflectînd asupra acestor cifre, ne dăm seama cît de urgentă este problema alfabetizării tineretului care nu a fost cuprins în învățămîntul primar și problema asigurării condițiilor de școlarizare a copiilor în curs de creștere. Pentru aceasta, la Conferința de la Santiago de Chile, unde au participat circa 412 experți, în frunte cu miniștrii învățămîntului din țările Americii de Sud, s-a hotărît ca în viitorii 10 ani să se afecteze pentru problemele de învățămînt 4% din venitul național al fiecărui stat și să se completeze acest fond cu alte mijloace financiare, în proporție de 15%, din fondurile publice regionale.

De asemenea, o dată cu construcția de școli și cu pregătirea cadrelor didactice, urmează să se facă revizuirea programelor, a planurilor de învățămînt, adaptarea lor la nevoile actuale ale statelor respective, elaborarea manualelor și perfecționarea cadrelor didactice existente.

Am arătat mai sus că în țările Americii Latine cea mai mare parte a populației adulte este analfabetă. Pentru reducerea numărului mare de analfabeți sînt organizate unele cursuri speciale pentru adulți în toate statele. În afară de cursuri de alfabetizare, sînt organizate cursuri pentru învățarea unei profesiuni, cursuri pentru completarea studiilor etc. Dar, informațiile ce le deținem cu privire la aceste cursuri sînt foarte sumare și cu greu ne putem da seama de amploarea și de eficacitatea lor. Ceea ce știm, însă, este faptul că sînt organizate unele cursuri de alfabetizare, mai ales în mediul rural, unde procentul de analfabeți este destul de mare. De asemenea, sînt folosite în același scop emisiunile de radio și televiziune.

La orașe funcționează cursuri serale, prin care se urmărește, în primul rînd, asi-

gurarea unei pregătiri profesionale. În Brazilia și Columbia există „servicii naționale de ucenicie industrială", în sarcina cărora intră pregătirea unor muncitori calificați din rîndul adulților. Finanțarea acestor cursuri de calificare se face de către diverse întreprinderi particulare.

În ce privește completarea studiilor primare, respectiv medii, asemenea cursuri, după cum reiese din materialele cercetate, sînt foarte rare sau chiar, în unele state, inexistente.

Situația grea a învățămîntului primar are repercusiuni și asupra învățămîntului mediu și superior.

În America Latină termenul de învățămînt mediu — „educación media" — este folosit mai mult pentru a defini învățămîntul care pregătește tineretul pentru a intra în universități.

Învățămîntul tehnic este denumit, de obicei, învățămîntul tehnic industrial, comercial sau agricol.

În cele mai multe țări acest învățămînt este în curs de organizare, avînd sarcina să pregătească cadre medii tehnice și muncitori calificați, care să satisfacă exigențele industrializării și industriei capitaliste din acest continent.

Caracterul capitalist al producției industriale este scos în evidență și în formularea scopului urmărit de aceste școli, arătîndu-se, așa cum se face în Ecuador, că acest grad de învățămînt trebuie „să amelioreze relațiile dintre capital și muncă" [15].

Un alt tip de învățămînt mediu îl constituie școlile normale pentru pregătirea învățătorilor. Sînt apoi diverse școli de arte plastice, de artă dramatică, de muzică, de balet ș.a.

Față de diversitatea de tipuri de școli din învățămîntul mediu din țările Americii Latine, e firesc să ne întrebăm ce se urmărește prin acest grad de învățămînt. Răspunsul pe care-l găsim într-un material publicat de Ministerul Educației și al Artelor Frumoase din Bolivia este semnificativ în acest sens. Aici obiectivul acestui grad de învățămînt este formulat astfel: să apere sănătatea fizică și spirituală a elevilor; să-i îndrumeze în studiul intensiv al obiectelor de bază și în folosirea metodelor de autoeducație; să le asigure formația culturală și deplina dezvoltare a personalității; să-i pregătească să joace un rol în viața economică și să întreprindă o muncă productivă; să le dezvolte simțul de răspundere individuală și socială; să le ofere, prin intermediul unui serviciu de orientare profesională, un program de studii adaptat la capacitatea lor și la gustul lor personal etc. [16].

Din definirea atît de largă a concepției care ghidează învățămîntul mediu în Bolivia, și care de altfel se întîlnește și în celelalte state sud-americane, am fi tentați să credem că avem de-a face cu un învățămînt mediu modern, cu largi posibilități de dezvoltare pentru întreg tineretul din aceste state. Or, vom vedea că pe lîngă caracterul de clasă al conținutului învățămîntului mediu, datorită taxelor mari și unei rețele restrînse de școli, acesta este accesibil numai unei minorități infime, care dispune de mijloace materiale. Astfel, în relația dintre „ideal" și „real", dintre ceea ce se preconizează și ceea ce se poate realiza practic (avînd în vedere și pentru cine și cum se realizează) este o mare discrepanță.

Învățămîntul mediu, și în special **învățămîntul secundar**, se asigură în școli particulare și de stat. În acest grad de

[15] Citat după materialul prezentat de Ecuador în „L'éducation dans le monde", III, „L'enseignement du seconde degré", U.N.E.S.C.O. Zürich, 1963, p. 533.

[16] L'éducation dans le monde, III, L'enseignement du seconde degré, U.N.E.S.C.O., Zürich, p. 307.

Citat după materialul prezentat de Ecuador în L'éducation dans le monde, III, L'enseignement du seconde degré, U.N.E.S.C.O., Zürich, 1963, p. 533.

învățămînt școlile particulare sînt foarte numeroase. De pildă, în Costa-Rica, învățămîntul mediu particular reprezintă 20%, în Columbia 62%, în Brazilia 67%, iar în Nicaragua ajunge la 70%, în celelalte țări oscilînd între 30—50%.

În afară de școli publice și particulare de grad mediu, există școli de grad secundar, care funcționează pe lîngă universități.

Durata de studii în școlile medii este de 5—6 ani în cele mai multe țări, iar în Brazilia și Haiti de 7 ani. Această durată de școlarizare se împarte în două cicluri, după cum urmează: primul ciclu de 3 ani și al doilea ciclu de 2 ani, în Argentina; respectiv de 4 ani plus 2 ani, în Bolivia; de 3 ani plus 4 ani, în Haiti. Primul ciclu este denumit inferior, iar cel de-al doilea — superior. Deși denumirea școlii medii de multe ori diferă de la o țară la alta — de exemplu: **colegio nacional** pentru băieți, sau **liceo de señoritas** pentru fete în Argentina, simplu **colégio** în Brazilia, **liceo común** în Chili, **escuela secundaria** în Columbia, sau **colegio de humanidades clásicas** sau **modernas** în Ecuador — pregătirea care se dă se termină cu luarea diplomei de „bachillerato", care permite intrarea, apoi, în orice facultate.

În cadrul obiectelor de învățămînt, unele din ele sînt de bază și le întîlnim în toate școlile din aceste țări, iar altele sînt facultative și diferă de la o țară la alta și de la un tip de școală la altul. Printre obiectele de bază figurează: limba spaniolă (respectiv portugheza), o limbă străină (engleza sau franceza), matematica, elemente de fizică și de chimie, biologia, geografia, istoria, principiile democrației, desenul, muzica, lucru manual și educația fizică. În ciclul superior se adîncește studiul literaturii, al unui obiect de specialitate la alegere, al filozofiei, al instrucției civile și al unei a doua limbi străine.

În anul 1960, în învățămîntul mediu au fost înscriși aproximativ 11% din absolvenții învățămîntului primar. Acest procent oscilează însă de la o țară la alta sau de la un grup de țări la altul. Astfel, pentru grupa a III-a de care am amintit, el reprezintă abia 8%, iar la țările din prima grupă, procentul se ridică la 22,5%.

În ceea ce privește **învățămîntul tehnic și profesional**, durata și conținutul acestora sînt foarte diferite de la o țară la alta și chiar în cuprinsul aceleiași țări.

Învățămîntul mediu, în general, are un caracter precumpănitor teoretic. Astfel, numai 20—25% din totalul elevilor înscriși în învățămîntul mediu urmează învățămîntul profesional și tehnic. În cifre, situația se prezintă în felul următor: din circa 3 milioane de elevi înscriși în anul 1960 să urmeze învățămîntul mediu, abia aproximativ 600 000 de elevi s-au înscris în învățămîntul profesional și tehnic, la o populație de circa 200 milioane de locuitori.

Ca și în învățămîntul primar, aceleași racile duc la abandonarea acestui grad de învățămînt de către elevi. Chiar în țările cele mai avansate din America Latină, numai 68% din numărul de copii care se înscriu în școala primară urmează învățămîntul mediu, și termină această formă doar 5% din cei care încep învățămîntul primar. De asemenea, există o diferență foarte mare, în învățămîntul mediu, între procentul copiilor proveniți din mediul rural și din cel urban. În Columbia, de exemplu, dintre absolvenții școlii primare, doar 30% din copiii de la oraș urmează învățămîntul mediu și numai 1% din cei de la sate!

O caracteristică generală a învățămîntului mediu, mai ales a celui de cultură generală, este orientarea lui eterogenă, ruperea de viață și un accentuat aspect teoretic. De altfel și în învățămîntul profesional și tehnic, care este în curs de dezvoltare, cu tot specificul său practic, predomină caracterul teoretic al cunoștințelor care se predau. Acest fapt rezultă

nu numai din lipsa condiţiilor materiale (laboratoare, material didactic, ateliere), dar mai ales din cauza cadrelor didactice, care n-au o pregătire practică. Deşi cadrele didactice din învăţămîntul mediu sînt, în general, mai bine pregătite decît cele din învăţămîntul primar, totuşi proporţia cadrelor didactice din învăţămîntul mediu lipsite de pregătire de specialitate este mai mare faţă de cea din primul grad de învăţămînt. Aceasta se datoreşte faptului că în foarte puţine ţări din America Latină sînt instituţii speciale pentru pregătirea acestor cadre, iar dacă unii din profesori au studii superioare universitare, le lipseşte cu desăvîrşire pregătirea pedagogică.

Din cauza acestei situaţii, efectul acţiunii instructiv-educative, al stabilirii unor relaţii corespunzătoare între profesori şi elevi, este aproape inexistent în învăţămîntul mediu din ţările Americii Latine, ceea ce contribuie la nivelul scăzut al învăţămîntului.

În asemenea condiţii e firesc că nici metodele de învăţămînt nu sînt la nivelul cerinţelor unui învăţămînt modern. Lipsa de manuale şi de alte materiale didactice duce la perpetuarea în şcoală a unor practici ruteniere şi învechite, deşi se depun eforturi de modernizare a programelor, a manualelor şi a planurilor de învăţămînt. „Lipsa de laboratoare şi de utilaj ştiinţific, precum şi lipsa de interes şi de apreciere a metodelor ştiinţifice, a observaţiei şi analizei, duc la predarea disciplinelor ştiinţifice în mod teoretic... Profesorii din America Latină sînt pregătiţi în tehnica memorării şi reflectă în procesul de predare tehnica şi metodele pe care le-au învăţat“ [17]. Iată de ce problema pregătirii, a perfecţionării cadrelor didactice, constituie, în învăţămîntul mediu, în momentul de faţă, un factor hotărîtor în acţiunea de modernizare a acestui grad de învăţămînt.

Învăţămîntul superior se realizează în ţările Americii Latine în universităţi şi în institute. Instituţiile de învăţămînt superior sînt de 3 feluri: ale bisericii (catolice etc.), de stat şi particulare. Cele ale bisericii catolice au fost iniţial şcoli franciscane sau dominicane, înfiinţate încă în perioada conchistadorilor, şi cu timpul ele au devenit universităţi.

În secolul al XIX-lea, au apărut universităţi de stat. Tot cam atunci au început să fie organizate şi instituţii particulare de învăţămînt superior. Există apoi o serie de institute şi facultăţi independente, pe ramuri de specialităţi, în special în ultima vreme, pentru pregătirea cadrelor didactice. Pentru pregătirea tehnicienilor cu o înaltă calificare funcţionează institute tehnice (un asemenea institut este şi Institutul Politehnic Naţional din Mexic). Ele funcţionează adesea pe lîngă universităţi.

Învăţămîntul superior, spre deosebire de învăţămîntul primar şi mediu, se bucură, formal, de o largă autonomie. El nu depinde direct de conducerea administrativă a vreunui minister.

Durata studiilor variază de la 2 la 9 ani, sau este chiar de 10 ani şi constă într-o specializare profesională, cu un program bine stabilit, fără un program de alegere facultativă, cum întîlnim, de pildă, în învăţămîntul superior din Statele Unite ale Americii. Absolvenţii şcolilor medii se înscriu direct în facultatea pe care doresc să o urmeze. (Prin tradiţie, nu există în ţările Americii Latine examenul de admitere. Încercările de a limita numărul de locuri în anumite facultăţi prin ţinerea unor examene de admitere s-au izbit de o mare rezistenţă din partea studenţilor). Dar, în realizarea acestei

[17] Charles Hauch: *The current Situation in Latin American Education*, Buletin 1963, nr. 21, U. S. Departement of Health, Education and Welfare, Washington, 1963, p. 24.

dorințe s-au izbit adesea de dificultățile legate de pregătirea lor anterioară în școala secundară, care apărea insuficientă pentru a putea urma o anumită facultate, și de situația lor materială. Această insuficientă pregătire a impus, în unele țări, transformarea și îmbunătățirea, mai ales în ultimii ani, a programelor și a planurilor din învățămîntul mediu.

Numărul studenților înscriși în anul 1950 pentru a urma învățămîntul superior din aceste țări a fost de circa 500 000, ceea ce reprezintă o creștere apreciabilă față de anul 1950, cînd nu erau înscriși decît circa 240.000 de studenți; în prezent cifra aceasta se ridică la peste 600 000 de studenți. Această cifră nu reprezintă însă decît aproape 17% față de elevii înscriși în învățămîntul mediu și 2% față de cei înscriși în învățămîntul primar [18].

Multe din deficiențele și lipsurile specifice celor două grade de învățămînt de care ne-am ocupat mai sus sînt în bună parte valabile și în învățămîntul superior din aceste țări. Există însă și alți factori, care au o semnificație specială pentru învățămîntul superior din America Latină. Mai ales în ultimii patruzeci de ani, în universitățile din cele mai multe țări ale Americii Latine, studențimea a început să joace un rol deosebit nu numai în ceea ce privește transformarea însăși a învățămîntului, dar și în viața politică, la care studențimea sud-americană și-a adus contribuția ei. Mișcarea studențească a jucat un rol important și în modernizarea învățămîntului superior, studenții susținîndu-și cerințele legitime prin greve și prin alte acțiuni politice. Totuși, studențimea o duce foarte greu. Majoritatea studenților sînt obligați să lucreze, în timpul studiilor, ca să-și poată procura cele necesare traiului. De aceea, cu greu își pot termina studiile în timpul prevăzut.

Ca urmare a cererilor tot mai mari pentru mărirea numărului de locuri la studii în învățămîntul superior, au fost construite, după cel de-al doilea război mondial, unele „cetăți universitare", care sînt încă departe de a satisface integral nevoile reale de pregătire a cadrelor superioare în țările Americii Latine. În ultima vreme, se acordă o atenție deosebită studiilor tehnice, medicinei etc.

Cu privire la învățămîntul agrotehnic, din cauza marilor latifundii, interesul pentru studiile agronomice este limitat, chiar și în țările în care producția agricolă predomină.

Munca de pregătire a cercetătorilor științifici în cadrul universității este și ea redusă, din cauza fondurilor bugetare insuficiente acordate în acest scop.

Sub aspectul **organizării și îndrumării învățămîntului**, în țările Americii Latine există — în general — un sistem centralizat, în cadrul căruia sînt elaborate planuri și programe școlare. În statele federale (Brazilia, Argentina, Mexic, Venezuela și Columbia) există o descentralizare a administrației, iar problemele școlare sînt trecute pe seama autorităților statelor componente, respectiv pe seama districtelor federale. Așa, de exemplu, în Brazilia, constituția din 1946 prevede că guvernul federal fixează regulile generale, „principiile diriguitoare și bazele educației naționale", după care trebuie să se conducă tot învățămîntul. Statele federale componente organizează propriul lor sistem de învățămînt, desigur sub rezerva respectării dispozițiilor generale ale legislației centrale, și exercită controlul asupra învățămîntului public și particular de pe teritoriul lor. Practic, aceasta duce la o mare diversitate de tipuri de școli și are

[18] Charles Hauch: *The current Situation in Latin American Education*, Buletin 1963, nr. 21, U. S. Departement of Health, Education and Welfare, Washington, 1963, p. 24.

ca urmare o inegală pregătire a elevilor care termină același grad de învățământ. Faptul că în țările Americii Latine se produc dese schimbări de guverne, în cele mai multe state, duce la instabilitate și la lipsă de continuitate în politica școlară.

★

Din prezentarea succintă a situației învățământului din țările Americii Latine, am văzut că în acest domeniu se pun numeroase probleme cu privire la extinderea rețelei de școli, în așa fel ca să cuprindă pe toți copiii de vîrstă școlară, cu privire la pregătirea cadrelor didactice, la asigurarea condițiilor materiale, a materialului didactic, cu privire la manualele școlare, dar, mai ales, la elaborarea unor planuri și programe de învățământ care să corespundă necesităților reale ale acestor popoare.

Desigur, aceste probleme își vor găsi rezolvarea cuvenită, cînd masele populare din America Latină, aflate în suferință, vor reuși să-și ia destinele în propriile mîini. Atunci se vor găsi mijloacele corespunzătoare pentru a se lichida analfabetismul în aceste țări; dreptul la învățătură fiind unul din drepturile fundamentale ale omului, școala va deveni accesibilă pentru toți copiii oamenilor muncii, făcînd ca învățământul să nu mai fie apanajul unei minorități, iar conținutul său să reflecte problemele pe care le ridică viața popoarelor latino-americane.

IOSIF ANTOHI
și
VINTILA PANDURU

Bibliografia folosită

1. C. GATICA, **La lutte pour l'instruction publique**, în Recherches internationales à la lumière du marxisme, nr. 32/1962.
2. CHARLES C. HAUCH, **The current Situation in Latin American Education**, Bulletin 1963, nr. 21, U. S. Departement of Health, Education and Welfare, Washington, 1963.
3. DR. JÜRGEN, STACKELBERG, **Zur Situation der Universität in Südamerika**, „Deutsche Universitäts Zeitung", nr. 6/1963, Frankfurt am Main.
4. — **L'éducation dans le monde, III, L'enseignement du second degré**, U.N.E.S.C.O., Zürich, 1963.
5. — **Un projet de campagne mondiale contre l'analphabetisme**, „Chronique de l'UNESCO, novembre 1962, vol. VIII, nr. 11.
6. — **La „Declaration de Santiago de Chile" sur le developpement de l'éducation en Amerique Latine**, Chronique de l'UNESCO, mai 1962, vol. VIII, nr. 5.
7. EMILIO UZCSTEGUI, **L'obligation scolaire en Equador**, UNESCO, 1951.
8. AUGUSTUS F. FAUST, **Bresil, Education in an expanding economy**, U. S. Departement of Health, Education and Welfare, Washington, 1962.
9. — **Un project de campagne mondiale contre l'analphabetisme**, Chronique de l'UNESCO, novembre 1962, vol. VIII, nr. 11.
10. A. STANCIU, **Necesitatea lichidării analfabetismului în lume**, Din „Problemele Sesiunii Adunării Generale a O.N.U.", Ziarul Romînia liberă din 30 octombrie, 1963.

11. — **Progress of Public Education in the United States of America 1959—1960**, Washington, 1961.

12. GEORGE I. SANCHEZ, **„The Development of Education in Venezuela"**, Washington, 1953.

13. — **Imperativul „Tierra"**. (Aspecte ale problemei țărănești în America Latină), „Scînteia" din 9.I.1964.

14. RODOLFO GHIOLDI, **Exploatarea imperialistă a Americii Latine**, „Lupta de clasă" nr. 9/1963.

15. LIONEL NIȚESCU, **„La sud de Rio Grande"**, Editura politică, București, 1963.

METODICA COMPUNERILOR PE BAZA EXPERIENȚEI DE VIAȚĂ A ELEVILOR DIN ȘCOALA SERALĂ *

În condițiile perfecționării continue a sistemului de învățămînt public în țările lagărului socialist, profesorii de limbă și literatură din școlile serale acordă o atenție deosebită lărgirii orizontului lor metodic, activizării metodelor și procedeelor de predare. În acest scop, o importanță deosebită o au căutările de ordin metodic și într-un astfel de domeniu ca metodica compunerilor pe baza experienței de viață a elevilor-muncitori.

Compunerile creatoare ale elevilor-muncitori permit să se cunoască și să se înțeleagă mai bine trăsăturile lor psihice, aptitudinile și interesele lor. Folosirea acestui gen de lucrări îi permite pedagogului să aibă o influență pozitivă asupra procesului lor de dezvoltare — în general — și asupra posibilităților de creație literară, în special.

Profesorii de limbă și literatură din școlile serale au nevoie de îndrumări metodice concrete, privind generalizarea experienței acumulate în acest domeniu.

Articolul de față, în care îmi expun părerea referitor la această problemă, se bazează pe îndelungata mea experiență de predare în Școala serală (pe schimburi) de cultură generală nr. 55 din orașul Harkov și generalizează experiența mai multor pedagogi fruntași din Uniunea Sovietică. Corespondența pe care am purtat-o cu mai mulți colegi din țările de democrație populară mi-a permis să adun un material deosebit de interesant, care, de asemenea, se va reflecta în acest articol.

★

Compunerile realizate pe baza experienței de viață a elevilor-muncitori reprezintă o muncă creatoare, în deplinul înțeles al acestui cuvînt. Ele trebuie însă sa fie pregătite într-un mod corespunzător.

Primul stadiu îl constituie pregătirea profesorului, care, într-o serie de cazuri, este necesar să cunoască îndeaproape materialul observațiilor zilnice ale elevilor, observații pe care aceștia le vor folosi în procesul elaborării compunerilor.

În iarna anului 1958—1959, pe șantierul căii ferate sudice, a început mișcarea brigăzilor de muncă comunistă. Fiind în mijlocul acestor brigăzi, am căutat să studiez — cel puțin în linii generale — acel element nou, care începuse să pătrundă în viața colectivelor de producție din gara Harkov—Sortirovocinii, în vederea folosirii lui la alcătuirea unui plan-model de compunere pe tema „Năzuiesc să fiu demn de înaltul titlu de membru al brigăzii de muncă comunistă".

Pregătindu-se pentru o compunere pe baza experienței de viață a oamenilor muncii, profesorul trebuie să cunoasc nivelul dezvoltării generale și posibilită

* Articol scris special pentru „Revista de pedagogie"

233

de creaţie literară, specificul personalităţii fiecărui elev şi greşelile posibile în lucrarea lui. Profesorul trebuie să ştie foarte bine ceea ce urmează să obţină de la elevi. Totodată, se impune o studiere atentă a aspectului metodic al problemei, găsirea procedeelor care, în condiţiile date, conduc în modul cel mai eficient la realizarea scopului propus.

Al doilea stadiu îl reprezintă pregătirea elevilor pentru compunere. Acest stadiu începe deja la lecţiile de limbă, cînd se însuşesc terminologia şi construcţia frazei specifice compunerii respective. De exemplu, la studierea temei „Verbul", elevii-muncitori notează în caiet verbele care denumesc diferitele activităţi ale omului. Acelaşi lucru se face şi cu prilejul studierii caracteristicilor gramaticale ale adjectivului (de exemplu, alegerea unor epitete pentru descrierea oraşului natal). La lecţii se folosesc larg şi activităţile creatoare cu o anumită temă gramaticală. De pildă, profesoara N. S. Kozlova de la Şcoala serală nr. 2 din oraşul Şauleai (RSS Lituaniană), pornind de la aşezarea geografică a oraşului (înconjurat de păduri), a indicat elevilor să „cerceteze natura". Le-a explicat ce observaţii le vor fi necesare. Curînd, la lecţie, după o concisă explicare şi fixare a materialului nou, N. S. Kozlova a citit opt cuvinte — dificile din punct de vedere ortografic — şi a dat sarcina scrierii unei scurte compuneri cu tema „Pădurea toamna", în care să fie folosite cele opt cuvinte şi patru fraze cu coordonate. În continuare, temele au fost din ce în ce mai complexe. Foarte interesantă a fost compunerea cu tema „Observaţiile mele asupra muncii altor oameni", elaborată de elevi acasă — după primirea unui instructaj clar din partea profesorului. Alcătuind această lucrare, elevii trebuiau să includă în text toate categoriile de instrucţii despărţite prin virgule.

La lecţiile de literatură se scriu compuneri în sensul propriu al acestui cuvînt. Tematica lor este foarte variată. Elevii scriu despre evenimentele importante din viaţa lor, despre planurile lor, despre speranţele şi realizările lor, despre munca în producţie şi la lecţiile de la şcoală, despre participarea la viaţa obştească a întreprinderii, despre atitudinea faţă de evenimentele cele mai importante ale contemporaneităţii, despre tovarăşii de muncă, despre ţinutul natal, despre cartea preferată, despre operele de artă.

Remarc cu satisfacţie faptul că şi profesorii de limbă şi literatură din Republica Populară Romînă le propun elevilor-muncitori teme, ca de exemplu: „Ce-mi însuşesc din experienţa muncitorilor fruntaşi", „Cum mă străduiesc să-mi servesc patria" (Şcoala medie nr. 22 „Gh. Lazăr" din Bucureşti), „Fabrica în care lucrez", „Uzina mea", „Cum îmbin munca din fabrică cu cea de la şcoală pentru a fi primul în producţie şi la învăţătură" (secţia serală a Şcolii medii nr. 20 „Gh. Şincai" din Bucureşti) şi altele.

Pentru profesorii Şcolii nr. 22 „Gh. Lazăr" din Bucureşti, problema compunerilor creatoare a constituit întotdeauna un obiectiv important în activitatea lor.

S-a urmărit, prin ele, nu numai comunicarea unei experienţe de viaţă, ci şi cristalizarea unor concepţii, ridicarea conştiinţei elevilor-muncitori pe o treaptă superioară. Aceasta fără a mai vorbi de cultivarea simţului estetic, de îmbunătăţirea exprimării în scris, de valorificarea maximă a tuturor resurselor narative şi lirice ale acestor elevi.

În general, astfel de compuneri creatoare s-au dat cam cîte trei anual, pentru fiecare clasă.

Compunerile au fost pregătite prin discuţii preliminare. Astfel, tema „Cum mă străduiesc să-mi servesc patria" a dat prilejul unor discuţii pasionate, majoritatea elevilor întrecîndu-se să arate cum înţelegeau acest lucru cu ani în urmă cînd erau adolescenţi şi cum îl înţeleg astăzi. Cu

acest prilej s-a alcătuit şi un plan, cu specificarea că nu este nevoie ca el să fie urmat în mod rigid. Această compunere a fost făcută acasă. Elevii au folosit în lucrări versuri din poeţii contemporani şi exemple luate din viaţă şi din literatură. Fragmente din lucrările cele mai reuşite au fost publicate în revista şcolii şi cea mai izbutită compunere a fost citită în cadrul cenaclului literar „Luceafărul", bucurîndu-se şi de aprecierea unui critic literar, care ajută în mod frecvent cenaclul liceului.

De altfel, revista literară „Luceafărul" — revistă pentru tineret — patronează cenaclul liceului şi uneori au loc consfătuiri între profesorii de literatură ai şcolii şi conducătorii revistei.

O altă compunere, care a fost primită cu interes de elevii claselor a VIII-a, a fost: „Ce model de comportare îmi iau în viaţă"?

S-au purtat vii discuţii. Unii au luat exemple şi din antichitate şi din evul mediu, ca şi din muzică, ştiinţă, mitologie, literatură, sport, producţie. Cel mai adesea au fost însă luaţi ca exemplu Lenin, conducătorii Partidului Muncitoresc Romîn.

Compunerea aceasta s-a dat fără un plan anume fixat, însă pe baza unor discuţii prealabile, fiecare elev dorind să-şi impună modelul său de viaţă, potrivit înclinaţiilor şi pasiunilor. Ceea ce ne-a impresionat a fost faptul că elevii şi-au ales cu sinceritate modele şi din cadrul clasei lor, elevi fruntaşi, sau din întreprinderea unde lucrează, maiştri, muncitori inovatori etc.

Alte compuneri au avut următoarele teme: „Ce-mi însuşesc din experienţa muncitorilor fruntaşi", „Tinereţe rodnică", „Pasiuni contemporane", „Cum promovez nouL" etc.

În unele clase s-a folosit şi un sistem de compuneri-scrisori. Elevul, odată pe trimestru, trimite profesorului său de literatură o scrisoare. Compunerea nu se face pe caiet, ci pe foi de hîrtie şi se pune în plic, ca orice scrisoare. Elevului nu i se cere plan, lăsîndu-i-se libere căile de creaţie.

Tema este pentru orice scrisoare aceeaşi: ce fapte de viaţă semnificative a cunoscut sau a trăit personal elevul în acest răstimp şi cum le-a interpretat? Rezultatele sînt surprinzătoare, tinerii observă permanent viaţa, căutînd permanent esenţialul.

Observaţiile de principiu, mai ales asupra alcătuirii scrisorilor, folosindu-se ca exemple marile modele ale genului din literatura romînă şi universală, se fac în clasă. Cele de ordin special, se fac în convorbiri particulare cu elevii.

Scopul este de a îmbina obiectivele de ordin pedagogic-literar cu cele de ordin educativ, ajungînd, totodată, la rezultate pozitive în ce priveşte exprimarea.

Socotim că aceste compuneri dezvoltă personalitatea elevului.

În delimitarea sferei temelor care vor fi date elevilor, trebuie să se evite greşelile posibile. Una dintre aceste greşeli constă în tendinţa elevilor de a se orienta spre caracterizarea procesului tehnologic al producţiei. Scriind, de exemplu, o compunere ca „Fizica şi chimia la locul meu de muncă", elevii, fără îndoială, îşi concretizează cunoştinţele pe care şi le-au însuşit la disciplinele politehnice. Manifestarea capacităţii de cunoaştere are loc aici prin excluderea sau cel puţin prin „atenuarea" proceselor emoţionale, imprimînd lucrării un ton „de acţiune". Are loc o abatere de la specificul propriu-zis al compunerii literare, a cărei condiţie necesară o constituie reacţia emoţională clară, adeseori un sentiment concret care indică — aşa cum demonstrează cercetările psihologilor sovietici — necesitatea unui limbaj plastic.

O etapă necesară în procesul de însuşire de către elevii-muncitori a priceperii de a scrie compuneri pe baza experienţei

lor de viaţă o reprezintă orientarea preliminară în temă. Profesorii cu experienţă nu se limitează la anunţarea viitoarei lucrări cu caracter creator, ci organizează convorbiri legate tematic de conţinutul acestei compuneri. Iată cum profesoara E. A. Vareeva, de la Şcoala serală nr. 9 din Magnitogorsk i-a pregătit pe elevii clasei a VIII-a pentru compunerea pe tema „De ce învăţ într-o şcoală pentru tineretul muncitoresc". Ea a vorbit elevilor despre progresul tehnic din Uniunea Sovietică, despre oamenii minunaţi care conduc tehnica înaintată, despre ridicarea nivelului cultural al clasei muncitoare, despre lărgirea reţelei de şcoli serale. În acelaşi timp, profesoara a dat exemple grăitoare din practica Şcolii serale nr. 9 din Magnitogorsk în care au învăţat oameni care întrerupseseră de mult învăţătura şi care, învingînd toate greutăţile, au absolvit cu succes învăţămîntul mediu. Mulţi dintre foştii elevi ai şcolii au urmat cursurile tehnicumurilor şi institutelor de învăţămînt superior, devenind buni specialişti, îmbinînd o solidă pregătire teoretică cu o adîncă cunoaştere practică a producţiei. Aceasta a fost mai mult decît o lecţie, a fost o convorbire prietenească, în care un tovarăş cu mai multă experienţă i-a ajutat pe elevi să înţeleagă bine caracterul viitoarei lor munci.

Pregătindu-i pe elevii din clasele mari pentru compunerile cu caracter creator, profesorii de literatură din şcolile serale de cultură generală nu pot să nu abordeze problema planului. Este oare necesar planul în compunerile bazate pe experienţa de viaţă a elevilor adulţi? Oare acesta nu ar împiedica libera exprimare a gîndurilor şi sentimentelor lor? Această întrebare nu ne pare inutilă, întrucît mulţi pedagogi — căutînd să se elibereze de schematism şi de un anumit caracter livresc în predare — renunţă la folosirea planului în compunerile creatoare. Acestei tendinţe i se opun rezultatele obţinute de profesorii cu o bogată experienţă. Ideea organizatoare, orientată spre un anumit scop, disciplinează gîndirea elevilor şi este la fel de importantă ca şi asigurarea dezvoltării percepţiei lor estetice, ca şi educarea sentimentelor. Planul îi „încorsetează" pe elevi numai dacă lucrarea creatoare se alcătuieşte sub forma schiţei, reportajului, scrisorii către un tovarăş, notei zilnice.

Planul se alcătuieşte în clasă, în cursul unei discuţii colective conduse de profesor. Elevii au dreptul de a modifica unele puncte ale planului, de a adăuga altele, dar numai cu consimţămîntul profesorului, pentru a nu afecta integritatea logică a lucrării.

Pregătindu-i pe elevii din clasa a IX-a, de exemplu, pentru compunerea pe tema „Mă străduiesc să devin demn de înaltul titlu de membru al brigăzii de muncă comunistă", împreună cu ei am întocmit următorul plan:

1. Mişcarea puternică pentru crearea colectivelor de muncă comunistă — un fenomen nou în viaţa poporului sovietic, fenomen specific epocii de construire a comunismului.

2. Cum mi-a apărut pentru prima dată ideea de a deveni demn de înaltul titlu de membru al brigăzii de muncă comunistă.

3. Folosim toate rezervele interne ale întreprinderii, învăţăm să muncim în spirit comunist.

4. Prietenia, spiritul tovărăşesc şi ajutorul reciproc în brigada noastră.

5. Sînt elev al şcolii pentru tineretul muncitoresc.

6. Planurile mele de viitor.

7. „De la brigăzile udarnice — la secţiile udarnice,
De la secţii — la uzine udarnice"

(V. V. Maiakovski)

Această muncă s-a desfăşurat în clasă, unde majoritatea elevilor au putut să scrie compunerea pe tema respectivă. Cîţi-

va elevi au primit o altă temă (o dată cu planul compunerii), dar şi lor le-a fost de mare ajutor discuţia desfăşurată la lecţie. Le-am arătat elevilor că ei trebuie să răspundă oral la fiecare punct al planului, aşa cum ar face acest lucru şi în scris. Convorbirea a decurs foarte viu. Sub îndrumarea profesorului, elevii găseau amănunte interesante, care ilustrau diferitele puncte ale planului, creau „punţi de trecere" de la o parte a „compunerii orale" la alta.

Elevii şi-au însuşit în acest fel o experienţă preliminară de operaţii mintale, necesare pentru elaborarea compunerilor creatoare pe teme de muncă. Se înţelege că în continuare, trebuie să se practice întocmirea independentă a planurilor de către elevi, să se facă exerciţii variate, orientate spre realizarea acestui scop. Nu trebuie să se recomande un plan prea complex sau care să indice foarte multe amănunte ori să fie împărţit obligatoriu în trei părţi (introducerea, tratarea, încheierea). Împotriva unor astfel de procedee se pronunţă majoritatea profesorilor.

Tinerii elevi — muncitori şi funcţionari — fac cunoscut profesorului şi colegilor materialul pe care îl vor folosi în compunere. Se discută diferite variante ale introducerii, principiile de selecţionare a faptelor pentru partea fundamentală a lucrării, structura ei. Adeseori se citeşte un model de compunere pe o temă analogă.

Se folosesc şi alte procedee metodice. Profesoara E. B. Hadjieva de la Şcoala serală din Plovdiv scrie pe tablă propoziţii importante din punct de vedere al conţinutului de idei, expresii idiomatice, epitete, metafore şi comparaţii, pe care elevii le vor include în textul compunerii.

Profesorul de limbă şi literatură bulgară S. A. Anghelov de la Şcoala serală din Varna, organizează activitatea în modul următor (după anunţarea temei): 1. desfăşoară o conversaţie în procesul căreia se selecţionează materialul necesar; 2. formulează sau reaminteşte (succint) principalele reguli de întocmire a compunerilor; 3. elaborează în linii mari un plan colectiv; 4. pe baza acestui plan se întocmesc punctele principale ale compunerii; 5. pe baza punctelor principale se întocmeşte — acasă — compunerea (elevul are dreptul să schimbe unele puncte, să folosească fapte, amănunte noi).

Prima compunere bazată pe materialul impresiilor din viaţă poate fi elaborată acasă sau în clasă. Dacă lucrarea se elaborează în clasă, trebuie să i se acorde nu mai puţin de două ore.

Profesorii cu o bogată experienţă de predare în şcolile serale nu privesc pasiv modul în care elevii se străduiesc să redea în cuvinte anumite idei, ci îi ajută în mod concret să învingă unele dificultăţi. Caracterul acestui ajutor poate fi variat. Profesorul L. A. Ribak, de la Şcoala serală din Krasnookteabrsk, regiunea Moscova, le ajută elevilor să concretizeze tema generală, să aleagă o întîmplare din experienţa lor proprie, legată de aptitudinile sau de sfera lor de interese [1].

Profesorul P. Kuharskii, de la Şcoala medie muncitorească din Praga, le permite elevilor care întîmpină greutăţi în expunere să facă o caracterizare a muncii lor în producţie sub forma unei scrisori către rude sau tovarăşi, adică într-o formă mai accesibilă. Elevul îl poate consulta pe profesor în legătură cu unele aspecte ale conţinutului şi formei expunerii. Acest lucru îl poate face şi atunci cînd lucrarea se elaborează acasă. Analizarea în clasă a unei astfel de compuneri trebuie să reprezinte numai o precizare necesară, completă şi convingătoare.

Nu trebuie scăpat din vedere şi aspectul educativ. Necesitatea formării unor trăsături de caracter noi, comuniste, la toţi membrii societăţii ne obligă să urmărim

[1] Ribak L. A.: *„O metodike socinenii na svobodnuiu temu v starşih klassah"*, în vol. „Prepodavanie literaturî v vecernei şkole. Iz opita rabotî ucitelea", Ucipedghiz Moscova, 1962, p. 28.

cu multă tărie realizarea efectului educativ în analiza din clasă a compunerilor de acest gen.

Este necesar să remarcăm faptul următor: deşi şcoala serală rămîne, ca şi mai înainte, o şcoală pentru adulţi, în componenţa contingentelor de elevi, în cursul realizării „Legii cu privire la continua dezvoltare a învăţămîntului public în U.R.S.S.", va intra un număr din ce în ce mai mare de adolescenţi, abia încadraţi în munca productivă. Acest lucru cere din partea profesorului un deosebit tact pedagogic. Iată de ce atenţia noastră este atrasă de experienţa pedagogului maghiar Istvan Szalma din oraşul Mako. El analizează compunerile pe teme autobiografice într-o anumită ordine: mai întîi pe acelea ale elevilor vîrstnici şi numai după aceea pe ale adolescenţilor. Compararea detaliilor semnificative din punct de vedere social permite să se reliefeze, în mod concret, caracterul dezvoltării sociale după eliberarea ţării, transformările din viaţa clasei muncitoare şi a ţărănimii maghiare.

Analizînd compunerile bazate pe experienţa de viaţă a elevilor, profesorul nu poate rămîne prizonierul faptelor relatate de elevi; el este obligat să-şi spună cuvîntul în legătură cu esenţa problemei abordate în compunere, să discute cu elevii, să argumenteze justeţea punctului său de vedere. În procesul analizei compunerilor pe tema „Năzuiesc să devin demn de înaltul titlu de membru al brigăzii de muncă comunistă", autorul acestor rînduri a subliniat că ultimul punct al planului (citat din poezia lui V. V. Maiakovski) apare tratat — de elevi — într-o formă declarativă. Frazele generale nu erau sprijinite de material faptic. Pe de altă parte, unii elevi din clasa a IX-a, punînd pe prim plan amănuntele tehnice, au scăpat din vedere acel element nou care a apărut în mişcarea pentru crearea colectivelor de muncă comunistă. Eu le-am arătat că „unele compuneri ale elevilor-muncitori de la secţia de vagoane amintesc mai degrabă un instructaj detaliat în legătură cu modul în care trebuie să se desfăşoare repararea inventarului mobil, controlul tehnic al vagoanelor etc. Nu ar fi fost mai bine să povestească, de pildă, despre muncitorii secţiei de roţi, care au început mişcarea pentru crearea unei secţii de muncă comunistă?" În astfel de fapte, obişnuite la prima vedere, se exprimă măreţia zilelor noastre, a epocii de construcţie desfăşurată a comunismului.

Această discuţie a avut loc cînd mişcarea pentru crearea brigăzilor de muncă comunistă era la început. Din discuţie elevii au învăţat să privească viaţa cu un ochi atent, să descifreze noul, să subordoneze ideii principale toate amănuntele folosite în compunere.

Faţă de compuneri se emite cerinţa de a respecta veridicitatea în reflectarea realităţii. Profesorul P. Revesz, de la Şcoala de cultură generală pentru adulţi din Kisteleke, R.P. Ungară, se străduieşte ca în lucrările în care se abordează trecutul să se realizeze reflectarea veridică a evenimentelor. Materialul faptic trebuie să se dea cu precizie, dar — spune el — este nevoie să se dezvăluie sensul lui social.

O altă cerinţă faţă de compuneri o constituie sinceritatea expunerii gîndurilor şi emoţiilor. Sînt criticate compunerile scrise într-un stil bombastic, care nu reflectă emoţiile personale ale autorului şi fundamentarea punctului de vedere personal.

O importanţă deosebită are priceperea profesorului de a stabili dacă tema a fost just şi profund prezentată în lucrări, de a arăta calităţile şi lipsurile generale şi particulare ale acestora. Este necesar să se explice sensul greşelilor făcute, să se releve aspectele pozitive din compunerile elevilor, corespunzătoare cerinţelor formulate în prealabil de profesor.

Analizînd primele compuneri cu caracter creator, prof. V. G. Gomazkov (Şcoala

serală de cultură generală nr. 22 din oraşul Volgograd) a atras, de exemplu, atenţia elevilor asupra conciziunii exagerate a expunerii, asupra faptului că unii dintre ei au întocmit aproape un protocol de fapte şi evenimente. Aceste indicaţii concrete şi precise le-au permis elevilor să tragă învăţăminte preţioase pentru lucrările următoare.

Pedagogii sovietici acordă o mare atenţie evidenţierii celor mai bune compuneri, citesc în clasă fragmente din aceste lucrări, subliniază şi notează părţile reuşite, încheierile, citatele etc. Atitudinea binevoitoare şi plină de grijă faţă de eforturile elevilor, cuvintele de laudă, tonul prietenesc, dau rezultate bune.

Un element constructiv al analizei compunerilor bazate pe experienţa de viaţă este analiza structurii şi limbii lucrării. Uneori, din cauza lipsei de experienţă a elevilor-muncitori, se afectează raportul dimensional logic al părţilor componente: introducerea şi încheierea sînt prea mari, materialul faptic eclipsează tot ceea ce este legat de expunerea gîndurilor proprii şi a observaţiilor reale ale adultului. Datoria profesorului este de a-i face pe elevi să se gîndească la modul în care ar putea să asigure o structură compoziţională corectă, succesiunea şi logica în prelucrarea temei.

Este, de asemenea, foarte important să se organizeze corectarea — orală sau în scris (pe tablă) — a greşelilor tipice de stil sau a expresiilor folosite incorect, scoase de profesor pe fişe. Profesorul S. A. Berejenţev (Şcoala serală nr. 19, staţia Kungur) reuşeşte să-i facă pe elevii din clasele mari nu numai să corecteze, ci să şi clarifice greşelile, să explice provenienţa lor. La lecţiile de limbă şi literatură el desfăşoară o susţinută activitate îndreptată spre lărgirea vocabularului, spre îmbogăţirea cunoştinţelor de sintaxă, spre accentuarea expresivităţii limbajului folosit de elevi.

La profesorii cu experienţă, analiza în clasă a unor astfel de compuneri nu reprezintă o însumare simplă şi pasivă a faptelor, ci o dezbatere în legătură cu esenţa problemei, o discuţie practică despre cele mai raţionale căi de rezolvare a ei. Cele scrise sînt privite doar ca o variantă preliminară. Elevii au posibilitatea de a-şi îmbunătăţi lucrările şi, prin aceasta, şi aprecierea lor. Ei încep să-şi dea seama că îndeplinirea cerinţelor formulate de profesor le ajută să învingă dificultăţile pe care le-au întîmpinat în procesul elaborării lucrării. Se creează premisele psihologice necesare pentru o prelucrare suplimentară eficientă a compunerilor. „După analiza greşelilor tipice — scrie V. G. Gomazkov — elevii, în urma îndrumării profesorului, introduc acasă diferite completări, răspunzînd de exemplu la întrebări ca: Prin ce şi cînd v-a atras această specialitate? Aţi nimerit întîmplător în această muncă sau alegerea ei este o urmare a unei năzuinţe conştiente? De la cine aţi deprins măiestria în specialitatea aleasă? Redaţi o întîmplare legată de începutul activităţii în producţie etc. După ce au fost realizate completările şi modificările respective, compunerile au dobîndit o notă mai personală, au devenit mai concrete, cu amănunte reale din viaţa şi din activitatea tinerilor oameni ai muncii. Dar procesul îmbunătăţirii nu s-a reflectat numai în îmbogăţirea compunerilor cu fapte şi idei noi. Considerăm că într-o anumită măsură acest procedeu a contribuit şi la autoeducarea elevilor: i-a făcut să se gîndească la multe lucruri, cărora de obicei nu le acordau decît o atenţie minoră“ [2].

De mare folos sînt adnotările făcute pe marginea caietului, care uneori subli-

[2] V. G. Gomazkov: *„Nekotorîe vidî samostotatelnîh socinenii“* (Iz opîta rebotî uciteleа-slovesnika v vecernei (smennoi şkole). Ucipedghiz, Moscova, 1962, p. 21—22.

niază părţi pozitive, cu un caracter constructiv. Problema modului în care poate fi refăcută fiecare compunere care nu este îndeajuns de reuşită se abordează şi în concluziile profesorului, care includ uneori şi teme individuale de limbă şi de dezvoltare a limbajului.

Să nu ne fie teamă că în metodica descrisă de noi dispare hotarul dintre compunerea elaborată în clasă şi cea de acasă; acest lucru, dimpotrivă, contribuie la activizarea procesului de cunoaştere. E. M. Krasnopolski (Şcoala serală nr. 16 din Odesa) nu le cere elevilor să termine lucrarea în clasă. Cine nu a reuşit să facă acest lucru în clasă, notează: „compunerea nu este terminată" şi o dă profesorului. După verificarea ei, şi cu ajutorul indicaţiilor date de profesor, ea se definitivează acasă.

Unii profesori le permit elevilor să-şi definitiveze compunerile în afara orelor de clasă şi le stabilesc un termen pentru prezentare. Sînt posibile şi alte forme de ajutorare a elevilor în stadiul de definitivare a lucrării. În cadrul unor ore suplimentare, profesorul — împreună cu elevul — redactează pasajele dificile, punctele de legătură dintre părţile lucrării, finalurile cu nuanţă lirică etc. Acest procedeu raţional de organizare a activităţii intelectuale a elevilor adulţi contribuie la ridicarea nivelului limbajului scris şi oral al oamenilor muncii. Ulterior, pe măsură ce ei îşi vor perfecţiona deprinderile respective, vor apărea premisele psihologice şi didactice necesare pentru însuşirea practică (nu numai pentru înţelegere) a specificului unor compuneri creatoare, mai complexe, cu un control redus din partea profesorului, cu o orientare mai generală în temă şi cu o reducere substanţială a timpului de lucru. Va fi necesară o analiză preliminară a compunerilor în clasă.

Subliniem faptul că profesorii cu experienţă organizează compuneri, în clasă şi acasă, de 2—3 ori pe an. În unele cazuri ele pot fi organizate mai des. Profesorul de limbă şi literatură maghiară Gyulane Gvecsa din Budapesta, acordă o mare atenţie muncii individuale cu elevii adulţi care nu reuşesc să redea corect — din punct de vedere stilistic — ideile lor. O dată la două săptămîni aceşti elevi scriu (acasă) compuneri pe baza observaţiilor zilnice sau a unui material literar. Este însă greu de stabilit dacă „factorul timp" le va permite şi altor profesori să urmeze procedeul descris.

Temele date elevilor se complică treptat şi asigură o activizare a gîndirii, o varietate a mijloacelor de expunere a materialului din viaţa reală (descriere, povestire, raţionamente). Este necesară o justă îmbinare a compunerilor cu caracter creator pe teme din viaţă şi din literatură. Personal am folosit teme pentru compuneri pe baza materialului oferit de observaţiile zilnice ale elevilor adulţi, teme care prin orientarea lor principială corespundeau cu principalele forme şi teme de compuneri pe baza materialului literar; ele au reprezentat verigi necesare în sistemul instruirii literare a elevilor din clasele superioare ale şcolii serale.

De la caracterizarea eroului („Inovatorul şi raţionalizatorul nostru", „Maistrul meu", „Un comunist adevărat", „Omul pe care îl respect") elevii au trecut la lucrări creatoare de tipul „Atitudinea mea faţă de personaj", „Ce îmi place şi ce nu-mi place la acest om. (Voi povesti despre un tovarăş de muncă)". Următoarea etapă o constituie analiza comparativă a două personaje — „Doi dintr-o brigadă. (Ce au comun şi prin ce diferă)", iar mai tîrziu — caracterizarea cu caracter generalizator a unui grup de personaje — „Colectivul nostru", „Tovarăşii mei de muncă", „Cercetaşii viitorului (colectivul de muncă comunistă)". Cu ajutorul acestor compuneri, noi îi pregătim pe elevi pentru întocmirea compunerilor literare, analoge prin caracterul lor cu cele care

au fost bazate pe experienţa de viaţă a elevilor.

La dezvoltarea tratării creatoare a compunerilor contribuie şi concursurile pentru cea mai bună lucrare, organizate de colectivele de profesori de la multe şcoli serale. La finele lui ianuarie 1961, în clasele VIII—X ale Şcolii serale nr. 18 din Novosibirsk a fost anunţat un concurs de compuneri. Consultaţiile, discuţiile, citirea lucrărilor elevilor medaliaţi au pregătit pe elevi pentru acest concurs. La seara tematică dedicată trecerii în revistă a rezultatelor concursului, directorul de studii din şcoală a prezentat un referat şi a anunţat rezultatele concursului. Cele mai bune lucrări au fost expuse în cadrul expoziţiei şcolare, iar autorii lor au fost premiaţi.

La Şcoala serală nr. 42 din oraşul Harkov elevii au participat la un astfel de concurs de compuneri pe tema „Munca mea în producţie".

În cîteva şcoli serale din regiunea Moscova toate compunerile prezentate se expun într-un stand special şi fiecare cititor are dreptul să-şi spună părerea într-o carte de impresii. În cercurile literare de creaţie cele mai bune lucrări pe o temă liberă se refac în schiţe. Detaliile concrete din aceste lucrări se îmbogăţesc, servesc ca punct de plecare pentru multe episoade în următoarele lucrări, devin adeseori puncte de sprijin în dezvoltarea subiectului. Schiţele se publică în ziarele locale, se transmit în cadrul emisiunilor de radio, se citesc la serile literare şcolare, se publică în almanahuri.

O astfel de muncă o desfăşoară autorul acestor rînduri în Şcoala serală nr. 55 din oraşul Harkov, începînd din anul 1952.

Problema abordată în acest articol este ridicată de viaţă. Schimbul de experienţă între profesorii de limbă şi literatură de la şcolile serale din ţările socialiste are o mare importanţă practică. M-am străduit să contribui la acest schimb de experienţă, pe măsura puterilor mele.

B. M. ŢIMERINOV
Profesor la Şcoala serală nr. 55
din Harkov — U.R.S.S.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„SĂ LE DEZVOLTĂM COPIILOR DRAGOSTEA PENTRU FRUMOS" *

În ultima vreme, în literatura pedagogică din ţara noastră se remarcă o permanentă preocupare pentru studierea conţinutului şi mijloacelor de realizare a educaţiei estetice a elevilor, ca latură fundamentală a educaţiei comuniste. Aceasta este o consecinţă firească a faptului că pe măsura dezvoltării ţării noastre pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialismului cultura înaintată devine tot mai mult un bun al maselor, frumosul pătrunde mereu mai adînc în viaţa de zi cu zi a oamenilor.

În ansamblul problemelor pe care le include complexitatea procesului educativ este necesară o analiză a factorilor de bază ai educaţiei estetice, în rîndul cărora rolul familiei este foarte important.

Lucrarea pe care o analizăm nu are un profil teoretic. Aşa cum se arată în introducere, „această carte — prin relatarea unor fapte petrecute în diferite familii — sugerează părinţilor unele procedee pentru folosirea celor mai variate mijloace în vederea realizării educaţiei estetice a copiilor lor" (p. 4).

Concepută sub forma unor mici povestiri şi momente, lucrarea priveşte numai un aspect al educaţiei estetice şi anume acela al formării dragostei copiilor pentru frumos. Modalitatea literară de a reda concentrat ideile implică însă pericolul unei prezentări schematice şi fragmentare. Cu toate acestea, forţa de sugestie şi autenticitatea majorităţii povestirilor, precum şi cursivitatea stilului, înlătură în mare parte acest pericol. În genere, situaţiile descrise sînt alese cu grijă şi discernămînt. Un merit al lucrării îl constituie accesibilitatea şi claritatea concluziilor de ordin educativ care se desprind din faptele expuse.

Problemele ridicate au un conţinut mai bogat acolo unde s-a urmărit încadrarea fenomenului educativ estetic în ansamblul procesului educaţiei comuniste. Aceasta se vede în povestiri ca „Zi de sărbătoare" (p. 5), „Albumul" (p. 39), „Primul fotomontaj" (p. 43), prin care părinţii sînt ajutaţi să vadă importanţa orientării conţinutului educaţiei estetice.

Mai ales în ultima parte, lucrarea urmăreşte să arate părinţilor necesitatea de a ţine un contact permanent cu şcoala, de a cere, ori de cîte ori este nevoie, sfatul şi sprijinul învăţătorilor şi profesorilor. Acest aspect este bine realizat în povestirile „Concertul la uzină" (p. 65) sau „Seară de basme" (p. 86).

Astfel, autoarea reuşeşte să transmită părinţilor, într-o formă concretă, convingătoare, îndrumări pedagogice privind procedeele prin care se poate dezvolta gustul şi receptivitatea copiilor pentru frumosul din realitatea înconjurătoare. În acest scop sînt descrise împrejurări de viaţă diverse, din care părinţii îşi dau seama cum se poate lărgi cercul de interese şi preocupări

* Olga Lăzărescu: *„Să le dezvoltăm copiilor dragostea pentru frumos"*, E.D.P., 1963.

ale copiilor, apelînd îndeosebi la metoda exercițiului.

Sesizarea, înțelegerea și asimilarea frumosului de către copii privesc atît aspecte ale vieții cotidiene, cît și rolul artei ca mijloc important al educației estetice. În acest sens, părinții sînt ajutați să vadă că au la îndemînă mijloace dintre cele mai variate și eficiente în munca de educare a copiilor lor. Procedeele sugerate de autoare sînt, în cele mai multe cazuri, corespunzătoare specificului de vîrstă al copiilor, cercului lor de interese și de preocupări.

Lucrarea are însă și scăderi, unele de ordin general, altele care privesc o povestire sau alta. Considerăm că nu era indicat ca toate momentele de viață descrise să fie luate numai din mediul orășenesc. Varietatea posibilităților educative pe care le oferă viața nouă a satului socialist reclamă imperios necesitatea ca literatura pedagogică de popularizare să vină mai mult în sprijinul părinților din mediul rural.

De asemenea, considerăm că în lucrare apare destul de palid preocuparea de a îndruma părinții pe linia dezvoltării dragostei copiilor pentru frumosul etic, a cărui actualitate se impune cu tărie. Încercarea timidă de a se arăta frumusețea muncii în povestirea „Toamna" (p. 89) este insuficientă pentru a se acoperi în mod corespunzător sfera importantă a elementelor care definesc frumosul din viața socială etc. Asemenea aspecte, ca educarea capacității copiilor de apreciere și de prețuire a frumuseții relațiilor dintre oamenii societății socialiste, a relațiilor de tovărășie și prietenie, de colaborare și ajutor reciproc, constituie obiective foarte importante și actuale pentru educația estetică a copiilor, pentru educația comunistă, în genere.

În ansamblu, în lucrare este insuficient tratată problema îndrumării părinților în vederea dezvoltării gustului copiilor pentru frumosul social, în cadrul căruia frumusețea muncii și a produselor sale ocupă un loc central. S-ar fi cîștigat mult în profunzime și rigurozitate dacă în economia lucrării ar fi apărut — în proporție corespunzătoare — situații de viață care să le arate părinților necesitatea de a dezvolta dragostea copiilor pentru frumosul natural, social și artistic. Legat de acest aspect era necesar ca introducerea să cuprindă, pe lîngă referiri generale, și o tratare teoretică succintă a problemelor conținutului educației estetice prin și pentru frumos și a rolului familiei în realizarea sa. Aceasta i-ar fi ajutat mai mult pe părinți să înțeleagă și să valorifice ideile sugerate prin diversitatea împrejurărilor de viață.

Ordinea povestirilor urmărește un anume fir tematic, care, însă, nu este evident totdeauna. Apar salturi supărătoare de la o vîrstă la alta, iar în unele povestiri cu greu se poate bănui vîrsta copiilor care fac obiectul situațiilor educative descrise. Considerăm că ar fi fost mai folositoare pentru cititori gruparea povestirilor după criterii de vîrstă. În acest fel, mijloacele și procedeele care duc la dezvoltarea gustului și sensibilității copiilor pentru frumos ar fi apărut mai clar, gradat, părinții fiind ajutați să vadă că munca educativă trebuie să urmeze un drum ascendent, să se desfășoare cu grija și tactul care o feresc de greșelile provenite din exagerarea sau subaprecierea nivelului de dezvoltare a copilului la o anumită vîrstă.

Acestea sînt cîteva observații generale care se pot face asupra lucrării. Sînt însă povestiri care ridică și unele probleme de ordin secundar, totuși destul de importante.

Astfel, redînd comportarea lipsită de simțul măsurii și al frumosului pe care o manifestau două eleve, povestirea „În troleibuz" (p. 28) urmărește, în mod just, să arate cît de important este aspectul estetic al comportării în societate. Con-

versația celor două eleve este însă forțată, exagerată. De aceea autenticitatea povestirii scade mult, faptul de viață descris nu convinge suficient. „Mihăiță" (p. 31) este un moment care ne-a sugerat o altă observație: eliminarea unei obișnuințe de comportare urîtă a unui copil de 10 ani se face prea ușor, numai în urma discuției — de altfel interesantă — pe care o poartă cu el un om matur. Ca atare, se estompează ideea necesității de a se urmări și de a se corecta sistematic comportarea copiilor, de a le dezvolta, gradat, grija pentru frumusețea comportării în toate împrejurările. Într-un mod oarecum asemănător se petrec lucrurile și în povestirea „Concertul la uzină" (p. 65). Această povestire, precum și alte cîteva, privesc rolul muzicii în dezvoltarea dragostei elevilor pentru frumos. Apar însă foarte palid frumusețea muzicii noastre populare, necesitatea formării la copii a gustului și a capacității de prețuire a acestei muzici. Cadrul în care se tratează acest aspect („Mai cîntă ceva, bunicule !" — p. 69) are un caracter oarecum idilic, neconcludent.

Povestirea „Corespondență" (p. 49) pornește de la o idee pedagogică fructuoasă. Se arată necesitatea de a se organiza și de a se valorifica educativ în familie experiența de viață pozitivă a copiilor (aici, se relatează despre preocupările „estetice" pe care le au doi copii în vacanță și se sugerează, totodată, părinților un model de corespondență între copii, de schimbare a impresiilor pe care le acumulează ei în diferite împrejurări, accentul căzînd pe stimularea și pe satisfacerea continuă a nevoii de frumos pe care o manifestă copiii). Autenticitatea bucății este însă lezată, dacă urmărim conținutul cam pretențios, pe alocuri, al scrisorilor celor doi copii, care sînt pionieri. Astfel, unul dintre ei îi scrie prietenului său: „Probabil că aceasta este și particularitatea care stă la baza legendei. Se poate ca înșiși pricepuții meșteri pietrari să fi scornit legenda drept răspuns la nedumerirea lor în legătură cu această caracteristică" (p. 50). De altfel, elemente de limbaj neadecvat apar și în alte povestiri. În unele bucăți apar accente de verbalism, acestea neconstituind însă — așa cum am mai arătat — o trăsătură dominantă a lucrării.

Lectura cărții prilejuiește, pe lîngă observațiile de conținut, și o altă observație. Sînt multe greșeli de tipar, care sînt supărătoare, mai ales că este vorba de apariția unei lucrări despre educația estetică.

Experiența de viață bogată și interesantă concentrată în cele peste o sută de pagini ale lucrării va face ca părinții să găsească în această lucrare un ajutor prețios în munca pe care o depun într-un sector al educației copiilor lor destul de puțin studiat. Desigur, într-o lucrare nu pot fi cuprinse toate împrejurările de viață posibile din care pot să se desprindă procedee și metode ale dezvoltării dragostei copiilor pentru frumos. Concluziile educative care se desprind din povestirile incluse în carte au însă o valabilitate largă. Ele sînt astfel alese și prezentate, încît, înțelegîndu-le conținutul și semnificația, părinții le vor putea adecva potrivit problemelor concrete care li se ridică în realizarea educației estetice a copiilor lor.

C. A.

CU PRIVIRE LA EDUCAȚIA COPILULUI UNIC ÎN FAMILIE *

Colecția „În ajutorul părinților" și-a dobîndit o binemeritată apreciere într-un cerc larg de cititori. Lucrările care apar în cadrul colecției dezbat o serie de aspecte din cele mai importante privind educația copiilor în familie.

În rîndul acestora se numără și lucrarea „Copilul unic".

De la început se ridică întrebarea: copilul unic constituie „o problemă"? Răspunsul nu poate fi dat prin da sau nu. De altfel, însăși complexitatea răspunsului a făcut necesară tratarea acestei probleme, pentru că educația copilului unic în familie are o serie de particularități specifice izvorîte din faptul că, devenind centrul atenției celor din jur, copilul polarizează în jurul său toate privirile. O atare situație nu este lipsită de consecințe: dragoste exagerată, griji artificial create, dulcegării, îngăduințe peste măsură, exigență scăzută ș.a. din dorința de a-i cuceri simpatia, de a-l crește în condiții de „seră". De multe ori copilul îndeamnă pe matur la concesii, deseori neprincipiale, ale căror efecte negative nu întîrzie să se arate. În cazul copilului unic în familie, astfel de atitudini se amplifică.

De aceea, este deosebit de prețioasă precizarea pe care o face autorul arătînd că unicul copil devine „o problemă" prin atitudinea pe care o are familia față de el. De altfel, aceasta constituie problematica pe care o dezbate autorul în lucrarea de față.

Din multele aspecte care privesc educația copilului unic, autorul s-a oprit îndeosebi la acelea care se referă la formarea unor trăsături pozitive de caracter și la combaterea celor negative. Selecționarea lor ni se pare judicioasă. Și, ceea ce considerăm deosebit de important, este faptul că lucrarea nu se mărginește să prezinte unele sau altele din consecințele negative ce decurg dintr-o greșită educație, ci prezintă și sugerează diverse mijloace de prevenire a lor. Pe bună dreptate se subliniază că este mult mai ușor și eficace cînd se acționează pentru a preîntîmpina apariția unor trăsături negative, decît în cazul cînd trebuie să desfășori o muncă educativă de înlăturare a ceea ce deja s-a format. În această ultimă situație, volumul de muncă este mai mare, se amplifică dificultățile și, cîteodată, rezultatele obținute nu sînt pe măsura acestor îndoite eforturi.

Pericolul cel mai mare care pîndește copilul unic în familie de pe urma unei greșite educații este egoismul. Grija peste măsură a familiei de a satisface toate dorințele copilului face din acesta un mic „tiran", care consideră că lui i se cuvine totul, pînă și prilejul de a-i tortura pe cei din jur. În lucrare sînt exagerate cu bunăștiință unele situații, puse „sub reflector", cum spune autorul, pentru a

* Mihai Ghivirigă: *Copilul unic*, Editura didactică și pedagogică, 1963.

le vedea mai bine și a ne da seama de greutatea lor. Constatarea unor astfel de stări de lucruri pune pe gînduri pe părinți.

Care este remediul, cum pot fi prevenite atari situații dăunătoare acum, la vîrsta copilăriei, dar mai ales mai tîrziu, cînd tînărul va intra în viață? Bineînțeles, din exemplele prezentate cititorul își poate da seama cum să acționeze în educația copilului pentru a nu ajunge la astfel de complicații nedorite pentru familie și pentru copil. Părinții sînt avertizați: nu deveniți robii capriciilor copilului, nu vă angrenați într-o adevărată competiție între poftele copilului și dorința voastră de a i le împlini. Așa se ajunge la răsfăț, principala cauză a egoismului și individualismului.

Cum pot fi prevenite astfel de trăsături negative? Autorul indică ca o primă soluție rațională, care răspunde unuia dintre principiile educației comuniste, educarea copilului în spirit colectivist, introducerea lui în viața colectivului de copii.

În mijlocul colectivului, în anturajul celor de vîrsta lui, copilul va simți solidaritatea cu cei din jur și se va obișnui să-și înfrîngă poftele, să-și subordoneze interesele personale celor colective. Calea cea mai indicată la această vîrstă este jocul împreună cu alți copii.

Mulți părinți gîndesc că procurînd copilului tot felul de jucării și obligîndu-l să se joace singur îi fac un serviciu, îl feresc, chipurile, de anumite influențe negative venite din afară. Aceasta este o părere greșită a le cărei consecințe dăunătoare sînt subliniate în lucrare.

Autorul militează nu numai pentru antrenarea copilului în colectivul de joacă al altor copii, dar dă și sfaturi în legătură cu organizarea jocului de către adulți, pe perioade de vîrstă.

Se simțea nevoia ca în acest capitol să se fi folosit mai multe exemple pozitive, din care să rezulte eficiența unei educații judicioase și în condițiile unei familii cu un singur copil. Cît privește procedeul familiarizării copilului cu munca părinților, credem că era indicat ca acesta să-și fi găsit locul în capitolul următor, intitulat „Prima școală a muncii: familia".

Munca reprezintă un mijloc de bază în formarea și în dezvoltarea multilaterală a personalității. Ea stă la temelia educației comuniste a tinerei generații. Autorul acordă un loc însemnat factorului muncă, în general, și cu precădere în educația copilului unic în familie. Sînt cunoscute neajunsurile care provin, în general, în oricare familie datorită greșelilor ce se comit în educația copiilor crescuți departe de munca fizică. Fenomenul des întîlnit în unele familii, acel al „cocoloșirii" copilului, are cele mai grave consecințe pentru formarea lui ulterioară. Autorul urmărește gradat modul în care contribuie uneori familia, încă din primii ani de viață ai copilului, la formarea lenei și a indiferenței față de muncă, a dezinteresului și chiar a disprețului față de munca celor din jur. Pe nesimțite, fără vreo intenție, din acea exagerată grijă de a feri pe copil de orice greutăți, acesta ajunge să creadă că toți cei din jur sînt datori să muncească, iar el să aibe numai foloase. În situația de elev, copilul crescut departe de orice muncă nu este în stare să depună nici eforturi la învățătură. Cine este vinovat de o astfel de situație? Autorul nu ocolește răspunsul: vinovați sînt părinții.

Această constatare documentată prin exemple concludente este deosebit de valoroasă, pentru că atrage atenția multor părinți înclinați să folosească în creșterea copilului lor astfel de metode.

Dar autorul duce mai departe ideea și indică și soluțiile pentru a feri familia și singurul ei copil de asemenea consecințe grave. Între acestea, amintim două: exemplul părinților și participarea directă a copilului la diferite treburi gospodărești, munca însăși — cum subliniază autorul. Și aici, ca și în capitolul prece-

dent, autorul indică jocul ca o formă eficientă de familiarizare a copilului cu munca. De la jocul de-a munca („Mica gospodină", „Vrei să lucrezi frumos" și altele) la munca propriu-zisă trecerea se face pe nesimțite, dar firesc și trainic.

În lucrare sînt indicate, pe vîrste, jocuri în care tema muncii este în centrul activității. Jocul îi formează copilului o serie de deprinderi practice, îl obișnuiește cu ordinea și curățenia, iar pe copilul unic în familie munca gospodărească îl face să-i prețuiască pe cei din jur, să se simtă solidar cu întregul colectiv al familiei. Jocul cu tema „munca", cît și munca propriu-zisă cu toate bogatele ei consecințe educative, îl ferește pe copil de lene și de o atitudine disprețuitoare față de muncă, de egoism și de individualism.

Temeinic argumentate și susținute de exemple sînt părerile exprimate de autor cu privire la muncile gospodărești pe care pot să le îndeplinească, deopotrivă, atît băieții, cît și fetele.

Tangențial, este tratată și prezentată în acest capitol problema deosebit de actuală încă a supraîncărcării elevilor. Din păcate, în unele familii, în loc să se caute atenuarea acestui fenomen negativ, părinții, cu bună știință sau fără să-și dea seama, contribuie și ei, prin cerințele exagerate pe care le pun în fața copilului, la supraîncărcarea și la oboseala lui. Supraîncărcarea copilului cu eforturi intelectuale, neținîndu-se seama de puterile lui, frustarea timpului liber al copilului cu diferite îndeletniciri, fără ca el să manifeste o cît de mică înclinație față de acestea, și alte asemenea pretenții nejustificate ale unor părinți nu duc decît la rezultate negative.

De aici, necesitatea organizării judicioase a timpului de muncă și de odihnă al copilului la care se ajunge prin alternarea rațională între învățătură, treburi gospodărești și joc, ceea ce înseamnă alcătuirea unui regim de viață sănătos.

Dar, ce se întîmplă în situația cînd — datorită unor procedee de educație greșite — inevitabilul nu a întîrziat să se producă? De obicei, remarcă autorul, acum se produc și mai grave greșeli, se caută extremele și argumentele tari pentru a pune lucrurile la punct. Asemenea părinți consideră că cel puțin în ceasul al doisprezecilea se cade să-și afirme autoritatea. Astfel de „argumente" sînt combătute. Autorul se alătură acelor pedagogi care susțin să se înceapă întreaga muncă, stăruitor și sistematic, de la capăt. Este într-adevăr mai greu, dar mai eficace. De data aceasta familia (copilul a devenit și școlar) se bucură de un sprijin mai direct și constant din partea școlii.

Bogăția de exemple, folosirea în măsură mai mare a exemplului pozitiv, diversitatea situațiilor și a unghiurilor de vedere din care este tratată problema muncii în familie în genere și cu precădere în familiile care au un singur copil, dau valoare acestui capitol al lucrării.

Desigur, așa cum am mai arătat, unele aspecte sînt doar tangențial prinse. Se poate spune, chiar, că dorința, în parte justificată, de a aborda cît mai multe aspecte pedagogice, l-a dus pe autor la o gamă prea largă de probleme și la o condensare a prea multor probleme pe un spațiu destul de restrîns.

Capitolul cinci al lucrării, intitulat „Calități și defecte de voință", prezintă, pe de o parte, calitățile de voință și de caracter ce trebuie educate la copii (unele din ele sînt doar enumerate), iar pe de altă parte, căile de prevenire a unor trăsături negative de voință (capricii, încăpățînare, negativism etc.), care apare cu precădere la copilul unic în familie datorită unor procedee greșite de educație.

Sursa apariției tuturor trăsăturilor negative de caracter o constituie, de cele mai multe ori, consideră autorul, răsfățul. Dar la această sursă principală se adaugă

și alte deficiențe în educație: tutelare excesivă din partea părinților, libertate și independență exagerate, excesul de îndrumare la tot pasul, adică de „dădăceală" și altele. Ca și în celelalte capitole, autorul este preocupat de a arăta cauzele care duc la astfel de trăsături negative, și totodată, de a indica și soluțiile de prevenire a lor.

În cazul apariției uneia sau alteia dintre trăsăturile negative de caracter sînt prezentate și măsurile de stîrpire a acestora și munca educativă ce trebuie depusă în vederea formării trăsăturilor pozitive de caracter: hotărîrea, perseverența, independența, stăpînirea de sine, curajul ș.a.

Lucrarea are o formă atractivă, antrenantă, un conținut științific ușor de citit și de asimilat. Vioiciunea stilului este dată și de dialogul pe care îl poartă continuu autorul cu cititorul. Părinții și toți acei educatori interesați de astfel de probleme nu se simt dădăciți și sfătuiți peste măsură, suprasaturați de aspecte moralizatoare.

Așa cum am mai amintit, cu cititorul se discută și se frămîntă probleme; i se pun întrebări, i se dau răspunsuri.

Considerăm că lucrarea constituie o lectură plăcută, utilă, prin conținutul său de idei — fapt pentru care recomandăm educatorilor să o folosească în desfășurarea muncii de propagandă pedagogică în rîndul părinților.

V. A.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416 Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 7501

I 3946

3

REVISTA DE PEDAGOGIE

Biblioteca oraș Sibiu

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ȘTIINȚE
PEDAGOGICE

1964

STUDII ȘI CERCETĂRI

Vasile Bunescu și *Valentina Vișan:* Instruirea practică în producție, formă de organizare a procesului de învățământ în școala de cultură generală

Gheorghe Zapan: Aspecte teoretice și practice ale procesului de rezolvare a problemelor de matematici

T. Truțer, D. Gîtlan, L. Damian, A. Bourceanu: Cerințele contemporaneității și dezvoltarea continuă a școlii de cultură generală

Tia Mureș: Despre perceperea estetică a imaginii literare redate prin figuri de stil, la clasele V—VI

T. Ghițan și *I. Naghiu:* Despre o veche școală românească

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Ion Vîlciu și *Ion Dumitrescu:* Probleme ale organizării și desfășurării orei de dirigenție

Patița Silvestru: Considerații privind pregătirea orelor de dirigenție

Haralambie Sepețeanu: Unele constatări în legătură cu rezultatele obținute în experimentarea sistemului de predare pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV

Alexandrina Lovinescu: Cum i-am învățat pe copii să-și distribuie singuri sarcinile în cadrul lucrărilor colective

Clara Bindiu: Despre perceperea vizuală a limbajului oral la elevii surzi

DE PESTE HOTARE

Ștefan Birsănescu și *Anatolie Chircev:* Teme actuale în cercetarea pedagogilor și psihologilor sovietici

Ion Berca și *Gheorghița Fleancu:* Probleme ale cercetării pedagogice din R. D. Germană

97
- IUL. 2005
11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

3946.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 3 *martie, 1964*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

Vasile Bunescu şi *Valentina Vişan:* Instruirea practică în producţie, formă de organizare a procesului de învăţământ în şcoala de cultură generală 5

Gheorghe Zapan: Aspecte teoretice şi practice ale procesului de rezolvare a problemelor de matematici. 22

T. Truţer, D. Gîtlan, L. Damian, A. Bourceanu: Cerinţele contemporaneităţii şi dezvoltarea continuă a şcolii de cultură generală. 40

Tia Mureş: Despre perceperea estetică a imaginii literare redate prin figuri de stil, la clasele V—VI 51

T. Ghiţan şi *I. Naghiu:* Despre o veche şcoală romînească 66

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Ion Vilciu şi *Ion Dumitrescu:* Probleme ale organizării şi desfăşurării orei de dirigenţie 70

Patiţa Silvestru: Consideraţii privind pregătirea orelor de dirigenţie . . . 79

Haralambie Sepeţeanu: Unele constatări în legătură cu rezultatele obţinute în experimentarea sistemului de predare pe obiecte de către profesori diferiţi la clasele I—IV. 85

Alexandrina Lovinescu: Cum i-am învăţat pe copii să-şi distribuie singuri sarcinile în cadrul lucrărilor colective 93

Clara Bindiu: Despre perceperea vizuală a limbajului oral la elevii surzi . 102

DE PESTE HOTARE

Ştefan Birsănescu şi *Anatolie Chircev:* Teme actuale în cercetarea pedagogilor şi psihologilor sovietici 110

Ion Berca şi *Gheorghiţa Fleancu:* Probleme ale cercetării pedagogice din R. D. Germană 121

6265

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 3 XIII-ый год *Март, 1964 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

В. Бунеску, В. Вишан: Практическое производственное обучение — организационная форма учебного процесса в общеобразовательной школе 5

Г. Запан: Теоретические и практические вопросы процесса решения математических задач 22

Т. Труцер, Д. Гытлан, А. Дамиан, А. Боурчану: Требования современности и дальнейшее развитие общеобразовательной школы . . 40

Т. Муреш: Об эстетическом восприятии литературного образа в У—УI-ых классах 51

Т. Гицан, И. Нагиу: Старая румынская школа 66

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

И. Вылчу, И. Думитреску: Вопросы организации и проведения воспитательного урока 70

Патица Сильвестру: О подготовке воспитательных уроков . . . 79

Х. Сепецяну: Некоторые соображения в связи с результатами экспериментирования системы предметного преподавания в I—IУ-х классах 85

А. Ловинеску: Как я научила детей самораспределению заданий в коллективных работах 93

Клара Биндиу: О зрительном восприятии устной речи у глухих учащихся 102

ЗА РУБЕЖОМ

Шт. Бырсэнеску, А. Кирчев: Актуальная тематика в исследованиях советских педагогов и психологов 110

И. Берка, Г. Флянку: Некоторые вопросы педагогического исследования в ГДР 121

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIII-ème année No. 3 *Mars, 1964*

SOMMAIRE

Page.

ETUDES ET RECHERCHES

Vasile Bunescu et *Valentina Vişan:* L'instruction pratique dans la production, forme d'organisation du processus de l'enseignement dans l'école de culture générale. 5

Gheorghe Zapan: Aspects théoriques et pratiques de la solution des problèmes de mathématiques. 22

T. Truţer, D. Gîtlan, L. Damian, A. Bourceanu: Les exigences de la contemporanéité et le développement continuel de l'école de culture générale . 40

Tia Mureş: La perception esthétique de l'image littéraire dans les classes V—VI 51

T. Ghiţan et *I. Naghiu:* Une vieille école roumaine 66

CONSULTATION — DISCUSSIONS

Ion Vîlciu et *Ion Dumitrescu:* Problèmes de l'organisation et du déroulement de l'heure d'éducation 70

Patiţa Silvestru: Considérations sur la préparation des heures d'éducation 79

Haralambie Sepeţeanu: Constatations relatives aux résultats obtenus dans l'expérimentation du système d'enseignement par objets avec plusieurs professeurs aux classes I—IV. 85

Alexandrina Lovinescu: Comment j'ai fait apprendre à mes élèves à se distribuer eux-mêmes les tâches dans le cadre des travaux collectifs 93

Clara Biudiu: De la perception visuelle du language oral chez les élèves sourds 102

DE L'ÉTRANGER

Ştefan Birsănescu et *Anatolie Chircev:* Thèmes actuels de recherches chez les pédagogues et les psychologues soviétiques 110

Ion Berca et *Gheorghiţa Fleancu:* Problèmes concernant la recherche pédagogique en R. D. Allemande 121

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 3 *March, 1964*

CONTENTS

Page.

STUDIES AND RESEARCHES

Vasile Bunescu and *Valentina Vişan:* On Practical Training in Production as the Way to Organize the Educational Process in the Elementary and Secondary Schools 5

Gheorghe Zapan: Theoretical and Practical Aspects of the Process of Solving Maths Problems 22

T. Trutzer, D. Gîtlan, L. Damian and *A. Bourceanu:* Present Demands and the Continued Development of the Elementary and Secondary Schools 40

Tia Mureş: On the Aesthetic Perception of Literary Images in Forms 5—6 51

T. Ghiţan and *I. Naghiu:* An Old Rumanian School 66

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Ion Vîlciu and *Ion Dumitrescu:* How to Organize and Hold Educational Classes 70

Patiţa Silvestru: A Few Remarks on the Preparation of Educational Classes 79

Haralambie Sepeţeanu: A Few Remarks on the Results Obtained With the Several-Teachers-Teaching-By-Subjects Method Applied in Forms 1—4 85

Alexandrina Lovinescu: How I Taught my Pupils to Share Out the Tasks of Joint Work 93

Clara Bindiu: On the Visual Perception of Oral Speech With Deaf Pupils . 102

NEWS FROM ABROAD

Ştefan Birsănescu and *Anatolie Chircev:* Topical Subjects in the Spotlight of Soviet Educational and Psychological Researches 110

Ion Berca and *Gheorghiţa Fleancu:* Some Questions of Educational Research Work in the German Democratic Republic 121

INSTRUIREA PRACTICĂ ÎN PRODUCŢIE, FORMĂ DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT ÎN ŞCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

VASILE BUNESCU şi *VALENTINA VIŞAN*

NOŢIUNEA DE INSTRUIRE PRACTICĂ ÎN RRODUCŢIE

Noţiunea de instruire practică în producţie este proprie pedagogiei ştiinţifice, pedagogiei marxist-leniniste.

În pedagogia premarxistă, deşi întîlnim la unii gînditori ai comunismului şi socialismului utopic (Morus, Companella, Owen), sau la pedagogi burghezi progresişti (Rousseau, Pestalozzi) ideea îmbinării învăţămîntului cu munca productivă, ea a rămas în practică un mijloc de realizare a obiectivelor şcolilor profesionale în general, o îmbinare a învăţămîntului cu munca meşteşugărească. Acelaşi sens şi urmărind aceleaşi scopuri îl are şi astăzi instruirea practică în şcolile profesionale şi tehnice din ţările capitaliste.

În şcolile profesionale şi chiar în cele tehnice din ţările capitaliste, iar în trecutul ţării noastre în fostele şcoli de meserii şi licee industriale, instruirea practică urmărea crearea unor deprinderi de muncă într-o profesie sau meserie strict delimitată. Ea se desfăşura paralel şi alături de instrucţia teoretică, chiar dacă tehnologia respectivei meserii constituia un obiect în planurile de învăţămînt ale acestor şcoli.

Dacă noţiunea de instruire practică se păstrează în teoria şi în practica învăţămîntului socialist, precizăm că în conţinut această noţiune nu mai poate fi comparată cu cea folosită de pedagogia burgheză.

În dicţionarul pedagogic instruirea în producţie este definită ca „pregătirea tehnică generală şi specială (teoretică şi practică) pentru un anumit gen de muncă productivă, înfăptuită pe baza şi în strînsă legătură şi unitate cu instrucţia generală şi politehnică". Într-un sens mai restrîns — continuă dicţionarul — prin instruire practică se înţelege „instruirea într-o anumită specialitate, adică înarmarea elevilor cu deprinderile tehnico-profesionale corespunzătoare".

Noi considerăm că *instruirea practică este o formă de organizare a procesului de învăţămînt pentru realizarea principiului legării şcolii de viaţă, de producţie, a teoriei cu practica şi pentru realizarea sarcinilor învăţămîn-*

tului politehnic, în condițiile în care școala socialistă este o școală în care se îmbină, într-o unitate organică, pregătirea de cultură generală cu cea politehnică și practică de producție.

Cel puțin două trăsături deosebesc conținutul instruirii practice în producție din școala socialistă față de cel din școala burgheză.

a) Instruirea practică în producție era și este în școala burgheză o formă de organizare a procesului instructiv, îndeosebi în școlile profesionale sau tehnice, în vederea pregătirii muncitorilor calificați. Este adevărat că în unele țări capitaliste s-a introdus în ultimii ani munca practică în întreprinderi și pentru elevii din școlile de cultură generală (licee, gimnazii). Dar și în aceste condiții ea avea și are un caracter pur meșteșugăresc, nebazîndu-se pe o largă explicație teoretică, științifică, neconstituind un mijloc de lărgire a orizontului de cultură generală, ci urmărind menținerea elevilor, începînd de la 13—14 ani, în afara influențelor „dăunătoare" ale elementelor revoluționare, așa cum „argumentează" încă Kerschensteiner.

b) Instruirea practică în producție este în școala socialistă o formă de organizare a instruirii și educării elevilor, atît în învățămîntul profesional și tehnic, cît și în cel de cultură generală și urmărește realizarea unei pregătiri de cultură generală corespunzătoare nivelului contemporan de dezvoltare a științei și tehnicii.

Instruirea practică în producție este, în felul acesta, mijlocul principal de înfăptuire a conținutului nou pe care îl are în societatea socialistă noțiunea de cultură generală: *bazele științelor umaniste și realiste; instrucția politehnică; pregătirea practică de producție.*

Așa fiind, este ușor de înțeles că instruirea practică în producție este un mijloc de îmbinare a învățămîntului cu munca în producție, o cale de înlăturare a contradicției dintre munca fizică și intelectuală, de realizare a omului multilateral dezvoltat, cerut de nivelul tehnicii contemporane, dar mai ales de nivelul și de caracterul tehnicii în societatea socialistă.

Ideea realizării dezvoltării multilaterale a tinerelor generații, pe baza îmbinării învățămîntului cu munca, după cucerirea puterii politice de către proletariat, apare destul de clar la Marx: „Dacă legislația industrială, primă concesie smulsă capitalului după mari împotriviri, nu îmbină decît învățămîntul elementar cu munca de fabrică, nu încape nici o îndoială că inevitabila cucerire a puterii politice de către clasa muncitoare va cuceri și învățămîntului tehnologic, teoretic și practic locul ce i se cuvine în școlile muncitorești". (Capitalul, vol. I, Editura politică, 1960, ediția a IV-a, pag. 499). Dezvoltînd acest principiu, V. I. Lenin a arătat că nu poate fi concepută o societate viitoare care să nu îmbine învățătura cu munca practică, căci „Nici învățătura și nici studiile fără muncă productivă și nici munca productivă fără învățătură și studii, făcute paralel, n-ar putea fi ridicată la înălțimea cerută de actualul nivel al tehnicii și cunoștințelor științifice" (V. I. Lenin, Opere complete, vol. II, Editura politică, 1962, ediția a II-a, pag. 479).

Consecvent învățăturii marxist-leniniste, adaptînd și dezvoltînd, în condițiile țări noastre, tezele privind învățămîntul și școala, elaborate de cla-

sicii marxism-leninismului, partidul nostru a indicat căile aplicării principiului îmbinării învățămîntului cu practica. În Raportul la Congresul al III-lea al P.M.R., tov. Gh. Gheorghiu-Dej a arătat că trebuie să elaborăm un plan de măsuri „pentru ca elevii școlii noastre, unind învățătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică și să se orienteze spre diferite profesiuni potrivit înclinațiilor lor, asigurindu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului școlar" (Congresul al III-lea al P.M.R., Editura politică, București, 1960, pag. 94).

Instruirea practică în producție a elevilor din școlile de cultură generală este deci o formă de organizare a procesului instructiv-educativ cerută de nivelul bazei tehnico-materiale și al bazei economice socialiste. Pentru a nu rămîne în urma vieții, în urma realităților social-economice, școala noastră trebuie să fie o *școală de cultură generală, politehnică cu instruire în producție.*

În vederea stabilirii conținutului și metodicii instruirii practice în producție, Ministerul Învățămîntului a trecut treptat la introducerea acestei forme, începînd cu anul 1955, ajungîndu-se în anul 1963—1964 la 32 școli cu instruire în producția agricolă și la 74 școli cu instruire în producția industrială.

Institutul de științe pedagogice cercetează experimental, într-un număr de școli, atît conținutul cît și metodele și sistemele de organizare a instrucției în producția industrială și agricolă.

DELIMITAREA INSTRUCȚIEI PRACTICE IN PRODUCȚIE FAȚĂ DE PRINCIPIUL LEGĂRII ȘCOLII DE VIAȚĂ ȘI FAȚĂ DE INSTRUCȚIA POLITEHNICĂ

În lucrările clasicilor marxim-leninismului nu există, întotdeauna, întîlnit termenul expres de instruire practică în producție. Marx vorbește bunăoară de învățămîntul tehnologic, înțelegînd prin aceasta un învățămînt politehnic realizat prin munca directă, productivă, iar V. I. Lenin vorbește despre îmbinarea învățămîntului cu munca productivă, așa cum rezultă chiar din citatele anterioare.

Atît Marx, Engels, cît și Lenin înțelegeau, însă, prin îmbinarea instrucției cu munca productivă nu o desfășurare paralelă a instrucției și muncii productive, ci o îmbinare reală a lor, pe baza principiului general al școlii preconizate de ei: principiul legării școlii de viață, de producție.

V. I. Lenin, mergînd mai departe, arăta că școala comunismului trebuie să fie o școală în care se realizează printr-o îmbinare armonioasă pregătirea de cultură generală, politehnică și profesională. În felul acesta, în comunism, tinerii absolvenți ai școlii de cultură generală vor trebui să cunoască temeinic și o profesie, școlile profesionale contopindu-se, probabil, în comunism cu școala de cultură generală. În felul acesta, școala comunismului este o școală care, răspunzînd cerințelor obiective ale dezvoltării științei și tehnicii, ajută procesul de înlăturare a contradicției dintre munca fizică și munca intelectuală, procesul de formare a unor oameni armonios și multilateral dezvoltați.

Dar, noi nu sîntem încă în comunism și nu putem trece de pe acum la o școală proprie comunismului.

De aceea, e cu atît mai evidentă necesitatea de a delimita instruirea practică în producție de: a) *principiul legării școlii de viață, de practică, de producție* și de: b) *instrucția politehnică;* este necesar să elucidăm mai ales problemele privind scopul și sarcinile urmărite prin instruirea practică în producție a elevilor din școlile de cultură generală, în etapa desăvîrșirii construcției socialismului și în etapa următoare.

a. *Legarea școlii de viață, de practică, de producție* nu este o formă de organizare a învățămîntului socialist, nu este nici o metodă, cum înțeleg unii, ci este un principiu fundamental al școlii socialiste. Acest principiu este impus, pe de o parte, de concepția marxist-leninistă cu privire la procesul cunoașterii, care demonstrează valoarea practicii ca bază a întregului proces de cunoaștere, iar pe de altă parte, de caracterul revoluționar al concepției marxist-leniniste care nu numai că explică dezvoltarea lumii, ci urmărește să o și transforme, aceasta neputîndu-se realiza decît prin intervenția practică, iar în sensul social-istoric prin practica revoluționară. Însuși principiul fundamental al învățămîntului în școala socialistă — orientarea lui comunistă — presupune o strînsă legătură între teorie și practică, între teoria comunismului și practica construcției comunismului. În societatea socialistă, școala nu poate fi concepută decît ca un instrument al construcției socialiste și comuniste, de aceea ea nu poate să realizeze acest obiectiv decît îmbinînd, în sensul cel mai larg, teoria cu practica.

Formele de realizare a acestui principiu sînt numeroase, iar în școala noastră au căpătat o largă răspîndire lecțiile de fizică, chimie, biologie, matematică etc. organizate în așa fel, încît legile, principiile din diferitele domenii ale realității să fie explicate și demonstrate în legătură cu aplicațiile lor practice în industrie, în agricultură, în general, în economie.

De asemenea, lecțiile de istorie, literatură, educație cetățenească și altele constituie un mijloc de prezentare a vieții sociale concrete, cu scopul de a educa elevii în spiritul cunoașterii realității sociale, pentru îmbunătățirea ei continuă.

Conținutul programelor și manualelor și chiar planurile de învățămînt, introducînd obiecte realist practice (agricultura, cunoștințele industriale, studiul mașinilor cu aplicații practice etc.), urmărește înfăptuirea principiului amintit.

Realizarea acestui principiu nu se putea, însă, oglindi numai în schimbările de conținut și în metodele de predare folosite, ci și în formele de organizare a procesului de învățămînt.

Astfel, vorbind de metode, nu putem trece cu vederea larga răspîndire a procedeelor și mijloacelor intuitive, a demonstrațiilor, a lecțiilor experimentale, a lecțiilor de laborator etc. Unele din metodele de învățămînt folosite în trecut au devenit chiar forme de organizare a procesului de învățămînt, tocmai pentru a putea realiza mai complet principiul legării școlii de viață, de practică. În sensul acesta amintim excursiile, vizitele în producție, care sînt acum considerate mai mult decît o metodă.

Dar, principiul legării școlii de viață, de practică a determinat și apariția unor noi forme de muncă instructiv-educativă. Forma care realizează cel mai complet principiul legării școlii de viață, de practică, de producție, atît în ceea ce privește cerințele lui instructive, cît și pe cele educative, este *instruirea practică în producție*. De fapt, instruirea practică în producție este forma care înfăptuiește în cele mai bune condiții cerința leninistă de îmbinare a instrucției cu munca în producție. Elevii învață muncind, își însușesc cunoștințe, priceperi și deprinderi în însuși procesul muncii productive. Desigur, în producție elevii aplică cunoștințele despre bazele științelor. În felul acesta cunoștințele se amplifică, se adîncesc și se consolidează pe baza unor asociații care reflectă relații și raporturi existente obiectiv între obiecte și fenomene cu care elevul operează acum direct.

O serie de cunoștințe sînt achiziționate în momentul sesizării lor în activitatea practică. În acest moment, inițial, ele nu sînt suficient de adîncite, dar constituie un punct de plecare mai larg și mai sigur pentru explicațiile științifice ulterioare, căpătate la obiectele teoretice.

În felul acesta, instruirea în producție, realizînd cerințele principiului legării școlii de viață, este o formă de organizare a procesului de învățămînt pentru a se putea da elevilor o pregătire de cultură generală în sensul pe care noțiunea de cultură generală o capătă în epoca noastră, cînd vechiul ei sens este prea sărac pentru a cuprinde atît cunoștințele umaniste și din domeniul științelor naturii, cît și cunoștințe tehnice și practice.

În mod practic, instruirea în producție a elevilor din școlile medii de cultură generală (experimentale) are loc prin organizarea unei zile pe săptămînă (4 ore) de muncă directă în întreprinderi productive. În afară de aceste patru ore se ține un curs de tehnologia meseriei în care ei se instruiesc (strungar, montor sau respectiv mecanizator, fitotehnist, zootehnist etc.).

După cum se poate observa, instruirea practică în producție urmărește, în școlile amintite într-o anumită măsură și realizarea laturei profesionale din cadrul conținutului de cultură generală.

O întrebare firească: dacă instruirea practică se realizează în cadrul unei meserii, se poate asigura și instrucția politehnică, ca latură de conținut a culturii generale?.

Există desigur posibilități multiple în acest sens și practica a demonstrat că acolo unde meseria de practică a fost judicios aleasă, iar organizarea practicii a rezolvat problema corelației cunoștințelor teoretice, tehnologice și de producție pe un plan larg, sarcinile învățămîntului politehnic sînt satisfăcute la un nivel mai înalt decît în alte forme de organizare a instrucției politehnice (de pildă, prin studiul mașinilor cu aplicații practice).

Ce înseamnă alegerea judicioasă a meseriei de practică pentru a se putea realiza sarcinile instrucției politehnice?

Aceasta înseamnă alegerea unei meserii cu profil larg, presupunînd îmbinarea unor cunoștințe teoretice din domeniul cît mai multor științe, care duce la formarea unor deprinderi cu o sferă mai largă de transfer, în general la o profesie cerută de caracterul complex al tehnicii contemporane (mecanizator-fitotehnist, montator-mecanic etc.).

O altă întrebare firească: producția socialistă concretă se realizează numai prin meserii de profil larg sau sînt unele domenii ale practicii care cer o strictă specializare?.

Desigur că în producția modernă sînt și profesii cu profil îngust. În concepția pedagogiei științifice stricta specializare, la nivelul ei cel mai înalt, se realizează însă numai pe baza unui larg orizont științific și politehnic. Aceasta înseamnă că stricta specializare nu se poate realiza decît la un anumit nivel de cultură generală și politehnică, pe baza unor deprinderi și priceperi fundamentale, care asigură însușirea ulterioară a celor de strictă specialitate. În această privință, școala cu instruire în producție din R.P.R. realizează obiectivele învățămîntului de cultură generală și politehnică și numai în parte pe cele ale învățămîntului profesional, asigurînd condițiile încă în școala de cultură generală pentru însușirea oricărei specialități, într-un timp relativ scurt, după absolvire.

Ținînd seama de faptul că la instruirea practică elevul nu se instruiește numai, ci se și educă pentru muncă, ea realizează o orientare profesională și o diferențiere a intereselor elevilor pentru diferite profesii, în mai mare măsură decît procedeele și mijloacele folosite sub o altă formă.

Din cele relatate pînă acum rezultă că instruirea practică este o formă de realizare a principiului legării școlii de viață, de producție — principiu fundamental al școlii noastre noi — de realizare a obiectivelor ei instructive și educative, în unitatea lor.

b. *Cum diferențiem instruirea practică de instrucția politehnică?* După cum se știe, învățămîntul politehnic este o latură a educației comuniste care are ca sarcină însușirea bazelor științelor și formarea priceperilor și deprinderilor de mînuire a celor mai simple unelte și mașini, bineînțeles folosite de tehnica etapei respective de dezvoltare a societății. Așa fiind, instruirea practică în producție, urmărind însușirea temeinică a unor cunoștințe legate de producția modernă, în însuși procesul producției, precum și formarea unor deprinderi de muncă pentru profesii cu un profil larg, constituie modul concret de organizare a procesului de învățămînt pentru ca el să realizeze și sarcinile instrucției politehnice.

Dacă ar trebui să reprezentăm grafic raporturile dintre: 1) *principiul legării școlii de viață*, 2) *instrucția politehnică* și 3) *instruirea practică în producție*, ne-ar fi imposibil, pentru că este vorba de categorii diferite: instrucția politehnică este o latură a educației comuniste, legarea școlii de viață, de producție este un principiu al învățămîntului în societatea socialistă și deci stă la baza realizării și a instrucției politehnice, ca și a celorlalte laturi ale educației comuniste, iar instruirea practică în producție este o formă de organizare a instrucției elevilor pentru ca învățămîntul să realizeze atît sarcinile instrucției politehnice, cît și sarcinile ce decurg din principiul legării școlii de viață, pentru toate laturile educației comuniste.

Și mai e necesară încă o precizare, îndeosebi pentru a delimita instruirea practică de instrucția politehnică.

În școala noastră de cultură generală elevii participă la diferite activități practice începînd din clasa I. Astfel, în planul de învățămînt sînt prevă-

zute ore speciale de îndeletniciri practice și de lucru manual, în cadrul cărora ei cunosc însușirile diferitelor materiale, folosindu-le în confecționarea unor obiecte utile (lucrări din hîrtie, carton, plastilină, traforaj). În felul acesta, în afară de lărgirea volumului de cunoștințe privind însușirile diferitelor materiale, ei își formează și își dezvoltă o serie de deprinderi legate de acțiuni și operații simple, de mînuire a unor unelte, de asemenea, simple. Este vorba deci de lucrări *manuale*.

Pe baza acestor elemente inițiale de învățămînt politehnic, în clasele următoare (V—VIII) se trece la lucrări, care pretind cunoștințe mai dezvoltate despre însușirile diferitelor materiale (lemn, metal) și despre tehnologia prelucrării lor. În această etapă, principalul scop este cunoașterea însușirilor diferitelor materiale și aplicarea cunoștințelor însușite în mod sistematic, organizat, la diferite obiecte de învățămînt (matematică, fizică, botanică) în rezolvarea unor probleme practice de muncă, de confecționare a unor obiecte, utilaje, mici instalații etc. Este vorba de instruire *prin muncă*. De aceea, în planul de învățămînt pentru clasele V—VIII sînt prevăzute obiectele Agricultura și Cunoștințe industriale. În școlile de la oraș elevii efectuează lucrări de tîmplărie, lăcătușărie și electrotehnică în sălile de lucrări practice, iar la sate, în cadrul obiectului „Agricultura", în cele trei ore de practică, rezervate din cele cinci date acestui obiect, ei lucrează pe terenurile școlare, în G.A.C., G.A.S., iar în timpul iernii în sălile de lucrări practice de tîmplărie și lăcătușărie de pe lîngă școală.

Rezultă, deci, că în școala de 8 ani creșterea orizontului politehnic, lărgirea și adîncirea principiului legării școlii de viață au loc într-o unitate indestructibilă.

În sprijinul acelorași obiective vine și munca de utilitate socială pe care elevii o desfășoară organizat, sub conducerea U.T.M.-ului, a organizației de pionieri. Pe aceste căi cresc desigur și se adîncesc cunoștințele elevilor, se formează și se dezvoltă priceperi și deprinderi, se consolidează trăsături morale comuniste.

Instruirea în producție realizează toate aceste sarcini, însă în cadrul școlii medii. Ea este forma de organizare a procesului de învățămînt prin care orizontul politehnic își capătă contururile bine determinate pentru școala de cultură generală, iar legarea școlii de viață, ca principiu, se realizează în esența lui, elevii participînd direct în procesul producției, producînd bunuri materiale, înțelegînd mai profund scopurile muncii, cunoscînd — pe bază de explicații strict științifice — principiile și legile care stau la baza proceselor de producție, învățînd să le folosească direct în practică. În felul acesta, instruirea în producție apare ca o formă de organizare a procesului de învățămînt proprie școlii medii (în sensul ei cel mai restrîns), pentru ca să se realizeze mai deplin principiul legării școlii de viață și sarcinile instrucției politehnice. În cadrul orelor prevăzute în planul de învățămînt pentru instrucția practică, elevii din clasele IX—XI aplică cunoștințele de fizică, chimie, matematică, biologie etc. și învață să le folosească în practica unei meserii în întreprinderi.

SCOPUL ȘI SARCINILE INSTRUIRII PRACTICE ÎN PRODUCȚIA AGRICOLĂ*

Instruirea practică a elevilor în producția agricolă se realizează începînd cu clasa a IX-a, deși nu din această clasă elevii se instruiesc într-o meserie agricolă strict delimitată. Clasa a IX-a din școlile cu instruire în producția agricolă este o clasă orientativă, elevii — conform programei de bazele producției agricole, precum și a celei de practică — fiind determinați să cunoască bazele teoretice generale ale diferitelor ramuri agricole și conținutul concret al muncii în aceste ramuri, la un nivel superior față de școala de 8 ani. În felul acesta, absolvenții clasei a IX-a pot mai bine să-și aleagă specialitatea de practică în clasa a X-a, iar sfera intereselor pentru profesiile agricole se lărgește în avantajul unui atașament pentru munca agricolă. În clasele a X-a și a XI-a

* Deoarece în ceea ce privește instruirea practică în producția industrială au apărut articole care limpezesc unele probleme practice de organizare a acestei forme de învățămînt, iar Institutul de științe pedagogice a trimis recent Editurii didactice și pedagogice spre publicare un volum privind instruirea practică în întreprinderile industriale, în acest articol vom dezvolta, în continuare, problemele legate de instruirea practică a elevilor în producția agricolă. Pentru documentare în problema organizării instrucției practice în industrie recomandăm articolele:

1. Stanciu Stoian, M. Ghivirigă, V. Maxim: *Instrucția în producție și posibilitatea calificării profesionale a elevilor din școala medie de cultură generală.* (În culegerea litografiată „Școala și pregătirea elevilor pentru producție", 1961.)

2. M. Ghivirigă și Gh. Ene: *Instruirea practică în producție la specialitatea mecanică-auto.* (Revista de pedagogie, nr. 4/1962.)

3. Emilia Constantinescu, V. Maxim și E. Botez: *Cîteva probleme de organizare și metodică a instruirii practice în producție a elevilor la specialitatea mașini-unelte.* (Revista de pedagogie, nr. 4/1962.)

4. V. Rusescu, S. Lungu: *Unele probleme privind instruirea în producție a elevilor în domeniul electrotehnicii.* (Revista de pedagogie, nr. 5/1962).

5. V. Rusescu: *Corelația dintre disciplinele realist-practice și instrucția în producție* (Revista de pedagogie nr. 2/1963.)

6. E. Constantinescu, V. Maxim: *Forme de instructaj în cadrul instruirii practice a elevilor în producție la specialitatea mașini-unelte.* (Revista de pedagogie, nr. 3/1963.)

7. I. Berca, M. Ghivirigă, Gh. Ene: *Contribuții la stabilirea tipologiei lecției practice la instrucția în producție.* (Revista de pedagogie, nr. 12/1963.)

8. Stanciu Stoian, M. Ghivirigă: *Învățămîntul politehnic și pregătirea pentru producție.* (Revista de pedagogie, nr. 1/1959.)

9. * * *: *Lucrările practice și munca în producție a elevilor din școlile de cultură generală din R.P.R.* (Lucrare litografiată de M. I., 1959.)

10. * * *: „*Îndrumări pentru organizarea și desfășurarea instrucției în producție a elevilor din școlile medii cu instruire în producție*". (Material litografiat de M. I., 1960.)

11. Chircev Anatolie și Ion Radu: *Contribuții la metodica cercetării procesului de instruire practică în producție a elevilor*, Revista de pedagogie nr. 1/1962, p. 17.

12. Chircev Anatolie: *Probleme ale legării învățămîntului cu munca productivă în cercetarea pedagogică.* Revista de pedagogie nr. 4/1962, p. 5.

13. Radu Ion și S. Cosonac: *Legătura dintre cunoștințele teoretice și activitățile practice ale elevilor*, Revista de pedagogie nr. 4/1962, p. 46.

14. Radu I., V. Nicoară și R. Erdely: *Formarea deprinderilor la elevi*, Revista de pedagogie nr. 9/1962, p. 62.

15. Gal T.: *Considerații asupra lecției și metodelor de predare în condițiile legării învățămîntului de practica în producție*, Analele Romîno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1961.

16. Chircev A. și I. Radu: *Cu privire la metodica studierii procesului de instruire practică în producție a elevilor*, Studia Universitatis Babeș-Bolyai, seria III, fasc. I, Psihologie-pedagogie, 1961.

ei adîncesc una sau alta din cele trei ramuri principale ale agriculturii, grupate în specialitățile de practică astfel : mecanizatori — fitotehniști, zootehniști, horticultori. Specialitățile acestea de practică se aleg în raport cu condițiile locale.

Scopul urmărit prin instruirea practică a elevilor în agricultură este : *însușirea temeinică a bazelor științelor prin studierea lor și prin aplicații concrete ; lărgirea orizontului politehnic prin valorificarea condițiilor oferite de tehnologia agricolă ; educarea prin muncă a trăsăturilor moralei comuniste ; dezvoltarea, deci, spirituală, morală și fizică a tineretului din regiunile agricole.*

Formulat atît de lapidar, acest scop al instruirii practice în agricultură nu îndrumă suficient înfăptuirea lui practică. De aceea să-l analizăm mai detaliat.

În primul rînd, scopul instruirii practice este legat de realizarea principiului îmbinării instrucției cu munca productivă. Mai mult decît în industrie, organizarea defectuoasă a instruirii practice în agricultură poate să ducă ușor la abateri de la realizarea acestui scop.

Dată fiind nevoia unui volum mare de muncă în anumite etape de dezvoltare a culturilor, iar uneori datorită neîncrederii în calitatea lucrărilor executate de elevi, manifestate de unele unități agricole, elevii sînt puși să execute lucrări fără conținut științific, ce pot fi făcute cu muncitori necalificați. La această situație s-a ajuns pentru că, uneori școala nu organizează bine munca elevilor în unitățile agricole.

Este ușor de înțeles că plivind buruienile dintr-o cultură de cartofi, bunăoară, elevul de clasa a IX-a, a X-a, a XI-a nu are prea mult de învățat, deoarece munca efectuată, deși are o valoare economică importantă, nu mobilizează capacitățile intelectuale ale elevilor, nu aduce nici o contribuție la îmbogățirea cunoștințelor sau la formarea unor noi deprinderi. Fără să subapreciem asemenea munci, considerăm că ele sînt proprii activităților obștești desfășurate de elevii din clasele amintite sau țin de activitățile practice ce trebuie desfășurate de elevii claselor mici, unde se poate realiza și un scop instructiv prin aceste munci, deoarece acum se transmit cunoștințele elementare și se formează deprinderile simple.

În orele de instruire practică, însă, și aceasta este specificul instruirii practice în producție — ca mod de îmbinare a instruirii cu munca productivă în școala medie — în procesul muncii se transmit cunoștințe, se formează deprinderi, se educă atașamentul față de muncă.

Educarea atitudinii comuniste față de muncă, în cadrul instruirii practice în agricultură, îmbrăcînd forma educării atașamentului față de profesiunile agricole, nu se poate realiza dacă elevul rămîne la convingerea că activitatea pe care o desfășoară poate fi făcută oricum și de oricine, că nu trebuie făcută respectîndu-se anumite cerințe tehnico-științifice. Fără o aplicare creatoare, independentă — ca proces dirijat totuși de către profesor — a cunoștințelor de botanică, biologie, zoologie, fizică, chimie, matematică, în cadrul muncilor pe care elevii le efectuează atunci cînd execută o operație sau alta din cadrul deprinderilor pe care vrem să le formăm, **munca în unitățile agricole nu poate fi numită instruire în producție.**

Din scopul amintit, deducem o sarcină de mare importanță : aceea de a organiza ziua de instruire practică a elevilor în așa fel, încît ea să fie o lecție în care elevii cîștigă noi cunoștințe, mai temeinice și mai sistematice, întrucît le achiziționează printr-o participare mult mai activă, din practică, ei singuri putînd trage concluzii cu valoare științifică.

O asemenea lecție de instruire practică, urmărind îmbinarea instrucției cu munca productivă și realizarea sarcinilor instrucției politehnice, trebuie să formeze și să dezvolte deprinderile de muncă. De aceea, lecția de instruire practică pe baza unor explicații științifice multilaterale trebuie să asigure baza rațională a unor stereotipuri largi, să ușureze consolidarea unor deprinderi economice (care nu presupun acțiuni inutile) științifice, cu o largă sferă de transfer.

Realizarea acestor sarcini ale instrucției în producția agricolă ține, desigur, de înțelegerea profundă a lor din partea cadrelor didactice, precum și din partea organelor de conducere din unitățile agricole. În această privință, tot școala, prin cadrele sale didactice, poate cîștiga încrederea unităților agricole.

Realizînd îmbinarea instrucției cu munca productivă, se înțelege că instrucția în producție nu însemnează numai asimilare de cunoștințe pe baza unor demonstrații făcute de profesori sau de tehnicieni. Mai mult chiar, nu poate fi vorba de instrucție practică în producție chiar dacă elevii ar demonstra ei, efectuînd o singură dată fiecare operație cerută de munca respectivă. Un asemenea mod de a înțelege instruirea practică în producție este dăunător. Elevii singuri declară : „atunci cînd asistăm numai la demonstrații ca prășitul mecanic, semănatul porumbului, montarea pieselor active, reglarea unor mașini, fără ca noi să punem mîna să facem aceste lucrări, ne plictisim și avem impresia că pierdem timpul".

În asemenea condiții este greu de presupus că elevii își pot însuși cunoștințe sistematice, nemaivorbind de însușirea unor deprinderi de muncă. Este un lucru stabilit științific că deprinderile de muncă, obișnuința de a munci, atașamentul față de muncă, aprecierea muncii, a celor ce muncesc, nu se pot realiza doar prin observații, observînd cum muncesc alții, ci muncind efectiv. Aminteam mai sus că, în asemenea condiții, nefiind trezite interesele elevilor — datorită participării pasive — nici cunoștințele științifice agricole nu se pot asimila, în bune condiții.

Nu trebuie să uităm că înțelegerea științifică a unor procese și fenomene este legată de descoperirea și de precizarea legăturilor de cauzalitate. În practica unor școli cu instrucție în producția agricolă, neaprofundîndu-se scopul și sarcinile instrucției în producție, privindu-se superficial organizarea zilelor de instruire practică și mai ales elaborarea și organizarea sistemului de lucrări practice la care trebuie să participe elevii pentru a se ajunge la însușirea, în cadrul unui sistem, a cunoștințelor, a deprinderilor de muncă, se întîlnește situația ca elevii să participe la lucrări disparate, de fiecare dată altele și pe alte suprafețe, uneori chiar fără prealabile explicații științifice sau concluzii sistematice realizate cu ajutorul profesorului. Din cauza subordonării sarcinilor instructiv-educative cerințelor economice ale unităților agricole, de multe ori se pierd tocmai aceste legături ample. Fără a uita că — în sensul cel mai general — cerințele economice sînt determinante, consi-

derăm că instruirea practică în agricultură se poate organiza în așa fel, încît elevii să aibă continuitate în muncă la aceleași culturi, în tot ciclul de vegetație, să urmărească și să-și explice științific dezvoltarea plantelor, să urmărească cu rigurozitate efectele determinate de intervențiile sistematice făcute pe tot parcursul dezvoltării plantelor.

Sarcinile instrucției practice în producția agricolă — *însușirea bazelor științelor (botanică, zoologie, biologie, chimie, fizică, matematică, geografie etc.) pe baza soluționării și a unor probleme practice legate de agricultură (fără ca prin aceasta să fie încălcat sistemul logic al științei respective și nici al practicii agricole), formarea și dezvoltarea deprinderilor de muncă, atît în condițiile executării mecanice sau manuale, pe baza unor explicații științifice legate de fiecare acțiune și operație, educarea unor interese largi, înalt-sociale și a unui atașament față de muncă în general și față de profesiunile agricole în special* — se pot realiza numai organizînd instruirea practică în brigăzi de elevi.

Înfăptuindu-se aceste sarcini, putem aprecia că scopul formulat în legătură cu instruirea practică este și el pe deplin realizat. Înlăturarea mesteșugărismului, a muncii lipsite de perspectivă, fără orizont și ridicarea ei la nivelul unei munci de creație constituie mijlocul de dezvoltare spirituală, morală și fizică a tineretului din statul nostru socialist.

În școlile noastre (experimentale) zilele de practică sînt efectuate de elevi în întreprinderi productive.

În toate școlile (experimentale) *cunoscute de noi*, elevii lucrează în grupe de 15—20, conform instrucțiunilor Ministerului Învățămîntului, la o cultură care în săptămîna respectivă, conform planului de muncă al unității agricole, are nevoie de o anumită lucrare de întreținere sau, dacă e cazul, de însămînțarea sau de recoltarea ei.

În timpul iernii, elevii din clasa a IX-a, pe baza unor demonstrații, cunosc o serie de mașini agricole de la S.M.T., iar începînd din clasa a X-a, trecîndu-se la însușirea unei specialități agricole, elevii asistă la demonstrații și uneori participă efectiv la unele lucrări, fie lucrînd în echipe sau grupe de elevi, îndrumate de tehnicieni sau profesori, fie lucrînd pe lîngă muncitori sau numai asistînd în grup la demonstrarea unor agregate de mașini. Deci sistemul cel mai des întîlnit este acesta: de răspuns la nevoile unității agricole, iar în cazul S.M.T.-urilor, atunci cînd e vorba de specializarea în meseria de fitotehnist — mecanizator, de efectuarea unor munci auxiliare în atelierele S.M.T., care duc la formarea unor deprinderi simple de muncă și la cunoașterea principiilor și mecanismelor de funcționare a mașinilor, ajungîndu-se uneori chiar la formarea deprinderii de a conduce tractorul.

Am enumerat pe scurt sistemele de organizare a instruirii practice întîlnite în școlile noastre medii care instruiesc elevii în producția agricolă.

Dacă apreciem ca deosebit de importante zilele de practică a elevilor în producția agricolă și înregistrăm cu satisfacție rezultatele pozitive obținute, nu putem trece totuși cu vederea că modul în care se desfășoară în prezent această instruire practică nu răspunde pe deplin sarcinilor școlii. Dintre deficiențele constatate, subliniem faptul că trecerea elevilor în fiecare zi la alte culturi nu oferă posibilitatea ca aceștia să urmărească sistematic și să explice efectele măsurilor agrotehnice în unitatea respectivă. Totodată, prestînd lu-

crări simple, care nu implică efort intelectual deosebit și nu fac apel la cunoștințele științifice însușite, interesul elevilor pentru lucrările agricole, în loc să crească, să se dezvolte, se poate stinge treptat.

Considerăm că s-ar obține rezultate mult mai bune, dacă întotdeauna — în cadrul instruirii practice agricole — s-ar urmări nu atît aspectul economic, cît cel educativ, dacă toate sarcinile de muncă ale elevilor ar fi subordonate scopului general educativ al acestui proces.

Se constată că împărțirea pe grupe de 15—20 elevi nu contribuie la sudarea colectivului clasei, care s-ar putea realiza foarte bine în procesul înfăptuirii unui colectiv comun de muncă utilă, productivă.

Mai mult, instruirea în producție, ca mijloc de realizare a principiului legării școlii de viață, trebuie să ducă la integrarea colectivului de elevi în cadrul colectivului larg de oameni ai muncii din țara noastră. Un pas spre împlinirea acestui țel îl constituie colectivul format din elevii care fac practică și muncitorii pe lîngă care lucrează, care-i îndrumă. Dacă s-ar asigura continuitatea în muncă a elevilor și stabilitatea colectivului de elevi și muncitori, considerăm că influența educativă a acestui colectiv ar fi mult mai puternică, că cultivarea dragostei pentru profesia agricolă s-ar realiza mult mai eficient și ar deveni un sprijin real în orientarea profesională a elevilor.

Deficiențele existente în actuala formă de organizare a instruirii practice impun cu necesitate realizarea instruirii practice a elevilor într-un sistem care să înlăture aceste lipsuri. Sistemul experimentat de noi și care considerăm că înlătură deficiențele semnalate este organizarea elevilor într-o brigadă școlară cu suprafețe și plan de producție în cadrul G.A.S. și G.A.C.

*

Multe din deficiențele întîlnite în realizarea instruirii practice în agricultură nu sînt determinate obiectiv, așa cum sînt aspectele enumerate mai înainte.

Deficiențele la care ne vom referi țin de nivelul de înțelegere a acestei probleme importante, fie din partea cadrelor didactice, fie chiar din partea unor organe de îndrumare și control.

Să analizăm mai întîi pe cele care privesc organele de îndrumare:

a) Absorbite de alte sarcini ale învățămîntului nostru în această etapă — școlarizarea tuturor elevilor de 7—15 ani, înlăturarea rămînerii în urmă la învățătură și a mediocrității, îmbunătățirea muncii educative, urmărirea experimentului privind noul sistem de predare la clasele mici, realizarea principiului legării școlii de viață, orientarea ideologică a conținutului predării — deosebit de importante pentru ridicarea eficienței procesului instructiv-educativ, unele organe de îndrumare și control neglijează faptul că instruirea practică în producție poate ajuta, dacă este bine organizată, la realizarea multora din sarcinile amintite, îndeosebi la realizarea obiectivului principal al etapei actuale — creșterea eficienței procesului instructiv-educativ.

Desigur că lipsa de preocupare pentru buna realizare a instruirii practice în producție ține de neînțelegerea profund pedagogică a instrucției practice ca formă de organizare a procesului de învățămînt.

b) În afară de faptul că întîlnim cadre de îndrumare care identifică legarea școlii de viață, de practică — ca principiu fundamental al școlii socia-

liste, așa cum am demonstrat — cu instruirea practică în producție, cu învățămîntul politehnic, întîlnim și cadre care consideră instruirea practică în producție o abatere de la obiectivul școlii de cultură generală : pregătirea de cultură generală a elevilor.

Pentru aceștia noțiunea de cultură generală nu a căpătat sensul ei real. Ei au rămas la ceea ce se înțelegea prin cultură generală în trecut, cînd cunoștințele tehnice și practice nu erau considerate ca făcînd parte din cultura generală.

c. Se mai întîlnesc și cadre care aduc numeroase argumente ce țin de unele greutăți (noi le considerăm cauzate fie de necunoașterea suficientă a sensului pe care îl are instruirea practică în producție) întîmpinate în practica acestei forme de organizare a procesului de învățămînt, pentru a demonstra înlăturarea ei din școala noastră.

Aceștia se referă la lipsa mijloacelor de transportare a elevilor, la lipsa uneori a unui echipament adecvat de lucru, dar nu văd că aceste greutăți sînt greutățile dezvoltării noastre continue și că pot fi învinse. În multe locuri au și fost învinse : unitățile agricole pun la dispoziție aceste mijloace de transport, iar prin școli s-a procurat și echipamentul necesar.

Pornindu-se de la aceste greutăți — mai ales de la neînțelegerea genezei acestora — se prezintă drept orientare de principiu dorința de a fi înlăturată din școală această formă de organizare a procesului de învățămînt.

Să revenim la fiecare dintre aceste situații care îngreunează realizarea în bune condiții a instruirii practice în producția agricolă, pentru a demonstra netemeinicia lor.

În ceea ce privește trecerea pe planul al doilea a instruirii practice în agricultură, apreciem că se uită adevărul că : *scopurile educației, în bună măsură, și formele de organizare a procesului instructiv-educativ sînt determinate obiectiv.*

Introducerea instruirii practice în agricultură, în general instruirea practică în producție, este o cerință a dezvoltării continue a științei și tehnicii, a înaintării noastre spre comunism. În condițiile desăvîrșirii construcției socialismului, ale terminării procesului de colectivizare a agriculturii, tehnica avansată pătrunsă în agricultură, precum și întreaga agrotehnică trebuie să fie folosite în oricare sector al agriculturii. Absolventul școlii medii de cultură generală, rămînînd să lucreze în G.A.C., sau mergînd mai departe într-o instituție de învățămînt superior, are nevoie, în pregătirea lui, de cunoștințe și deprinderi care să-l facă apt să contribuie la munca concretă în orice sector de activitate și mai ales într-un sector agricol, dacă este absolvent al unei școli medii dintr-o regiune agricolă. Răspunzînd acestei sarcini, școala noastră își îndeplinește funcția ei de instrument al construcției socialiste și comuniste.

În ceea ce privește confundarea instrucției practice în producție cu principiul legării școlii de viață sau cu învățămîntul politehnic, considerăm că urmările negative nu rămîn în cadrul unei dispute teoretice, ci dăunează mai ales practicii. Dacă am reduce instrucția practică numai la demonstrarea unor principii, legi, noțiuni de fizică, chimie, biologie, prin referiri la aplicațiile lor practice, am îngustat foarte mult realizarea principiului legării școlii de viață și în felul acesta am împiedica dezvoltarea capacităților intelectuale ale

elevilor, nemaivorbind de faptul că nu am crea nici o deprindere de muncă, că n-am educa atitudinea comunistă față de muncă, prin munca efectivă, ca singur mijloc eficient în această direcție, că am înlătura realizarea sarcinilor învățămîntului politehnic, și în fond am împiedica dezvoltarea multilaterală a elevilor din școlile noastre din mediul sătesc.

Referindu-ne la cei care aduc greutățile întîmpinate în realizarea instrucției practice în agricultură drept argumente pentru înlăturarea ei din școală, noi sîntem convinși că aceste greutăți sînt mai ales determinate de insuficienta înțelegere a scopurilor ei instructive și educative. Deci, greutățile sînt create artificial și nu sînt generate obiectiv. Practica multor școli demonstrează cu suficientă forță de convingere acest lucru.

Este necesară, în concluzie, o pregătire teoretică corespunzătoare, în această problemă, înțelegerea profundă a perspectivelor pe care le are această formă de organizare a procesului instructiv-educativ și mai ales o înțelegere a necesităților imediate care o impun ca pe un mijloc important de ridicare a eficienței procesului de învățămînt.

Să ne referim acum la preocupările și la atitudinea cadrelor didactice, atît a celor care predau bazele producției agricole și răspund de instrucția în producție a elevilor, cît și a celor care nu se ocupă direct de aceste probleme, dar sînt totuși cadre la școlile cu instruirea practică în agricultură :

a) Cadrele care predau bazele producției agricole sînt, în bună parte, profesori de științe naturale, cu o pregătire făcută în facultatea de biologie de la universitate. În puține cazuri, funcționează cu norma întreagă, ca profesori, ingineri agronomi. În ultimii ani, din ce în ce mai numeroși sînt aceia care — fiind ingineri în producție — lucrează și ca profesori pentru tehnologia agricolă și instrucția practică în producția agricolă a elevilor din școlile noastre medii de cultură generală. În toate școlile medii de cultură generală cu instrucția în producție nu se mai întîlnesc cazuri în care instruirea practică a elevilor să fie lăsată exclusiv pe seama îndrumării inginerilor și tehnicienilor din producție, care nu au o legătură directă cu procesul instructiv-educativ din școală.

Fiecare din aceste categorii de cadre didactice realizează, am putea spune, oarecum diferit orele de tehnologie agricolă (bazele producției agricole) sau de instruire practică, deoarece pregătirea lor este diferită. Ceea ce este aproape comun se referă la lipsa de pregătire didactică, pedagogică, în general, în vederea îndrumării elevilor în practica de producție. Am putea, totuși, aprecia că inginerii agronomi realizează la un nivel superior această latură de pregătire a elevilor, după cum mai corespunzător, mai eficient și mai specific predau lecțiile de tehnologie agricolă.

Sînt desigur și cazuri de profesori de științe naturale care reușesc să organizeze cu foarte bune rezultate instruirea practică și să predea tehnologia agricolă, realizînd obiectivele ei specifice pe deplin.

Considerăm că munca desfășurată de catedra de metodică de pe lîngă universitate, precum și cursurile de pedagogie introduse la institutele agronomice, fiind mai direct orientate spre această formă de învățămînt în școala noastră medie, vor înlătura, prin pregătirea pe care o dau studenților, aceste deficiențe inerente dezvoltării noastre, inerente în momentele de început ale unor forme noi de activitate școlară.

Semnalăm, totuși, o serie de aspecte care influențează negativ asupra bunelor rezultate generale ale instruirii practice în producția agricolă, dar care pot fi înlăturate fără să așteptăm seriile noi de profesori.

Este vorba, în primul rînd, de atitudinea față de această formă de organizare a instruirii elevilor. Este necesar să se înțeleagă avantajele acestei forme nu prin rezultatele obținute în producția din întreprinderile agricole (numărul zilelor date de elevi, cantitatea de produse etc.), ci prin efectul în însușirea bazelor științelor (botanică, chimie etc.), în formarea unor deprinderi practice și în ridicarea nivelului efectelor educative urmărite de școală (spiritul sănătos de colectiv, atitudinea față de muncă, îndrăgirea profesiilor agricole). Există cadre didactice, și aici este vorba mai mult de ingineri agronomi, care privesc această instrucție în producția agricolă, și întregul obiect *bazele producției agricole*, ca pe un obiect ce trebuie să formeze din elevii școlii medii de cultură generală un tehnician calificat. Din această cauză, se insistă asupra însușirii unor cunoștințe pe care un specialist ar trebui să le știe. Alții exagerează rolul muncii fizice pînă la formarea unor lucrători care nu se ridică însă la nivelul de înțelegere științifică a proceselor de muncă efectuate în legătură cu culturile pe care le întrețin.

Se lucrează, uneori, nu pe grupe de 15—20 elevi, ci cu întreaga clasă. Din cauza aceasta nu se pot urmări elevii în activitate și nu pot fi îndrumați concret pentru a-și însuși cunoștințe și deprinderi corecte.

Desigur că în cadrul comisiei metodice discuțiile ar putea fi fructuoase, dacă toți profesorii care se ocupă direct de instrucția practică ar urmări să-și îmbunătățească metodele de muncă în școală. Cînd majoritatea lor sînt însă cu norma în producție, fiind preocupați de sarcinile din unitatea agricolă respectivă, lasă pe al doilea plan munca în școală. În felul acesta nu se poate ajunge nici la înțelegerea clară a problemelor instructiv-educative și cu atît mai mult nu se pot găsi mijloace metodice de predare a lecțiilor de tehnologie sau de instrucție practică.

b) Profesorii care predau celelalte obiecte de învățămînt în școlile cu instrucție practică în producție, în cea mai mare parte nu sînt indiferenți față de faptul că s-a schimbat ceva în școală prin introducerea acestei forme de organizare a procesului de învățămînt. Ei predau obiectele lor (chimie, fizică, botanică etc.) folosind avantajele pe care le aduce această practică a elevilor — lărgirea experienței lor concrete prin participarea la întreținerea unor culturi, la îngrijirea unor animale, la întreținerea mașinilor și lucrul cu ele etc.

Sînt și cazuri cînd aceștia consideră că ziua de instruire practică dăunează pregătirii de cultură generală — înțelegînd prin cultură generală ce se înțelegea în trecut, cînd cunoștințele tehnice, practice de producție nu intrau în conținutul culturii generale.

Aceasta, pe de o parte, iar pe de altă parte, nevăzînd că în predarea obiectelor lor pot să beneficieze de o experiență mai largă a elevilor, afirmă că scade nivelul de pregătire la aceste obiecte.

În această atitudine sînt cel puțin două aspecte pe care acești profesori nu le sesizează, pentru că nu au o suficientă informare pedagogică :

1. Valoarea alternării muncii fizice cu cea intelectuală în ridicarea nivelului de participare activă a elevului, în menținerea unei vii activități a proceselor intelectuale.

2. Importanța muncii practice, a practicii ca moment de îmbinare a laturii spirituale cu cea materială în activitatea oamenilor în general și deci și a elevilor. Unitatea dintre teorie și practică este expresia cea mai înaltă a unității dintre latura spirituală și cea materială în activitatea oamenilor.

Se mai întîmplă ca unii profesori să nu realizeze corelarea între obiectele de învățămînt, corelare atît de necesară pentru dezvoltarea unor numeroase asociații care să ducă la adîncirea și la consolidarea cunoștințelor elevilor.

În această situație se manifestă, în parte, lipsa unei informări psihopedagogice, dar mai ales se manifestă tradiționalismul, o oarecare doză de inerție. Aceste deficiențe pot fi învinse, dacă se adîncesc cu înțelegere toate problemele legate de instrucția practică în producție și dacă conducerea școlii, organele de îndrumare, fac din realizarea acestei sarcini trasate de partidul nostru o chestiune de onoare, de prestigiu pentru școala noastră, care rezolvă — corespunzător realităților noastre — sarcinile ce-i revin.

În rîndul profesorilor care nu predau direct obiectul la care noi ne-am referit sînt desigur și diriginții. Multe școli au creat cu ajutorul comisiei diriginților o atmosferă nouă, creatoare, în rîndul elevilor, pentru această formă de instruire. Ce poate fi mai favorabil unei educații comuniste față de muncă, față de oamenii muncii, decît însăși munca. Și, totuși, nu toți diriginții au înțeles să folosească pe deplin acest lucru. Problemele educative pe care le rezolvă noua formă de organizare a procesului de învățămînt sînt poate și mai importante decît cele instructive. Ele trebuie înțelese de diriginți și rezolvate cu concursul întregului colectiv de profesori.

În felul acesta, instrucția practică în producție dă toate roadele pe care, desigur, le conține în însăși esența ei: *munca — principal mijloc de formare și de dezvoltare continuă a omului.*

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ — ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(Р е з ю м е)

Авторы поставили своей целью определить следующие понятия: а) *практического производственного обучения,* б) *связи школы с жизнью, с практикой, с производством,* в) *политехнического обучения. Необходимость этого определения возникла в практике общеобразовательных школ с производственным обучением.*

Уделяя главное внимание практическому обучению в сельском хозяйстве, авторы указывают на еще нерешенные вопросы в практике школ с производственным обучением в сельском хозяйстве; авторами предлагается новая система, а именно система школьных бригад. Они считают, что эта система даст возможность добиться лучших результатов по сравнению с системами, в которых ученики распределяются в бригады рабочих, так как она отвечает экономическим требованиям социалистических сельскохозяйственных единиц.

Статья представляет собой одну из глав исследования на тему „Практическое производственное обучение учащихся общеобразовательных школ в сельском хозяйстве".

L'INSTRUCTION PRATIQUE DANS LA PRODUCTION, FORME D'ORGANISATION DU PROCESSUS DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ECOLE DE CULTURE GENERALE

(Résumé)

Les auteurs se proposent de délimiter les notions: a) l'instruction pratique dans la production; b) les liens de l'école avec la vie, la pratique, la production; c) l'instruction polytechnique. La nécessité de cette délimitation est devenue évidente dans les écoles de culture générale dont les élèves font de la pratique dans la production; il ne s'agit pas d'une polémique purement théorique, mais d'éclaircir certains problèmes à caractère instructif-éducatif.

On insiste sur l'instruction pratique dans la production agricole et l'on suggère un autre sistème d'organisation des élèves: les brigades scolaires. Les auteurs estiment que ce système donne de meilleurs résultats comparativent aux systèmes caractérisés par la répartition des élèves auprès des brigades de travailleurs, car il répond aux exigences économiques des unités socialistes.

L'article est un chapitre d'un ouvrage plus grand, intitulé: „L'instruction pratique dans la production agricole des élèves de l'école de culture générale".

ON PRACTICAL TRAINING IN PRODUCTION AS THE WAY TO ORGANIZE THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS

(Abstract)

The authors propose to circumscribe the notions of: a) practical training in production, b) bringing school closer to life, practice and production, and c) polytechnical training. Such a clear-cut distinction was made necessary by the organization of primary and secondary schools providing training in production.

Special emphasis is laid on training in agricultural production where certain shortcomings were noticeable of late that, the authors think, could be remedied by getting the pupils organized in school brigades. This would meet to a greater extent the economie requirements of socialist agricultural units and give far better results than having the pupils posted to work teams.

The article under consideration is a chapter of a more comprehensive work entitled Training in Agricultural Production of Pupils of Elementary and Secondary Schools.

ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE PROCESULUI DE REZOLVARE A PROBLEMELOR DE MATEMATICI

Prof. univ. Dr. GH. ZAPAN

Dezvoltarea diferitelor ramuri ale matematicii, spre deosebire de aceea a altor domenii ale științei, se face prin crearea de teorii sau discipline noi, care nu reclamă anularea tezaurului vechi existent. Căci adevărurile matematice, indiferent de domeniul și de nivelul lor, o dată descoperite, rămîn universal valabile în cadrul teoriei înlăuntrul căreia au fost formulate.

Procesul de invenție matematică reprezintă un proces de reflectare a datelor suprem generalizate ale realității în gîndirea abstractă, exprimat în formule și concepte transiente la realitate.

De aceea, aplicarea creatoare a matematicilor s-a extins și se extinde tot mai mult în diferitele ramuri ale științelor naturii și ale științelor sociale.

În cele ce urmează, ne propunem să prezentăm unele aspecte de natură filozofică, psihologică și cibernetică, specifice unor procese de invenție matematică, sesizate cu ocazia rezolvării unor anume probleme.

Pentru exemplificare, pornim de la enunțarea și rezolvarea unei probleme de teoria numerelor, privind configurația numerelor prime, care, după cum vom vedea, ne oferă largi posibilități de analiză și de comentarii în scopul considerat [1].

Se știe că numerele prime sînt acele numere întregi care nu se împart exact decît prin ele însile și prin unitate. Șirul lor este: 2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23, 29, 31 ...etc.

Modul de aflare a numerelor prime reiese din chiar definiția lor. Metoda a fost propusă acum 2000 de ani de către Eratostene și este cunoscută sub numele de „ciurul lui Eratostene". Se scriu numerele consecutive 1, 2, 3, 4, 5 ... etc. și se înseamnă, tăindu-se cu cîte o liniuță, mai întîi toți multiplii de 2, adică: 2, 4, 6, 8, 10, ... etc.; numărul următor, imediat mai mare decît 2, rămas nemarcat, adică 3, este un număr prim. Se marchează apoi toți multiplii de 3; numărul următor rămas nemarcat, adică 5, este de asemenea prim. Se elimină apoi analog multiplii de 5 și se găsește numărul prim următor, care este 7 ș.a.m.d.

În afara acestei reguli empirice, în matematici nu se cunoaște încă o formulă de recurență, care să ne dea legea succesiunii numerelor prime și nici măcar vreo altă formulă care să ne dea prin calcule numere prime.

---

[1] Problema cuprinde, în însăși rezolvarea ei, aspecte în legătură cu concepția dialectică, cu cea pavloviană și cu cibernetica activităților umane, pe care le vom discuta în continuare.

Încercările n-au lipsit totuși. În acest sens, se știe că Fermat afirmase, într-o scrisoare către Pascal, în 1654, că a demonstrat că expresiunea $2^m + 1$, în care $m = 2^k$, ne dă un număr prim, pentru orice valoare întreagă a lui k. Astfel pentru $k = 1$, sau pentru $k = 2$ expresiunea ia respectiv valorile 5 și 17, care sînt numere prime. Matematicianul Euler a arătat însă că afirmația lui Fermat nu este justă, deoarece pentru $k = 5$ expresiunea dată ia următoarea valoare, care, după cum se vede, nu este un număr prim:

$$4\ 294\ 967\ 297 = 641 \times 6\ 700\ 417.$$

S-au propus și alte formule, care ne dau prin calcul foarte multe numere prime, fără să ne dea însă, totdeauna, un număr prim. Iată una din ele, indicată de Euler:

$$x^2 + x + 41.$$

Pentru $x = 0, 1, 2, 3, \ldots$ etc., formula ia respectiv valorile: 41, 43, 47, 53, 61, 71, 83, 97, 113, 131, 151, 179, 197 ... etc., care sînt numere prime. Totuși, pentru $x = 40$, formula devine un pătrat perfect, astfel că ea nu mai reprezintă un număr prim:

$$x^2 + x + 41 = 40^2 + 40 + 41 = (40 + 1)^2$$

Din rezolvarea pe care o vom da problemei propuse, se va vedea că trebuie renunțat să se mai caute asemenea formule parțiale, care să prindă unele relații între numerele prime, deoarece numerele prime nu pot fi date de anumite relații restrînse, ci sînt legate între ele într-o configurație vastă și unică.

Acest lucru rezultă din însuși modul de determinare practică a numerelor prime, în șirul numerelor consecutive.

De fapt, trebuie să observăm că legea numerelor prime, ca orice lege a naturii, își are originea în însăși realitatea obiectivă. În cazul nostru ea se găsește și în procedeul practic cunoscut pentru determinarea acestor numere, care reflectă evident un aspect al realității obiective.

Sugestia în vederea rezolvării acestei probleme mi-a fost dată de lectura lucrării lui Ehrenfels, intitulată „Das Primzahlengesetz“ [2]. În această lucrare, Ehrenfels pornește de la procedeul practic de determinare a numerelor prime și caută să stabilească o lege a acestor numere printr-o reprezentare figurală. Procedeul său, original, este însă foarte complicat, necesitînd definirea și extinderea unor operații speciale „figurale“. Acestea nu pot fi exprimate prin formule matematice și sînt deghizate de o nomenclatură nouă și de o complicație a calculelor figurale.

După cum vom vedea mai departe, stabilirea matematică a legii numerelor prime, sub forma unei configurații, nu reprezintă altceva decît transpunerea în formule matematice a procedeului empiric, adică reflectarea mintală, abstractă, a unor aspecte ale realității obiective. Acest lucru este valabil pentru toate problemele de matematici, mai evident în problema de care ne ocupăm noi aici și, uneori, poate mai puțin evident în alte probleme.

Se pune însă întrebarea: *cum se poate realiza această transpunere?*

Vom începe cercetarea pornind de la următoarea observație: pentru determinarea unui număr prim oarecare, oricît de mare, ar trebui să eliminăm fără limită mai întîi toate numerele divizibile cu 2, apoi pe cele cu 3, apoi pe cele cu 5,...ș.a.m.d. Ori, în mod simbolic

---

[2] Christian von Ehrenfels: *Das Primzahlengesetz, entwickelt und dargestellt auf Grund der Gestalttheorie*, Leipzig, 1922.

se întrevede că această eliminare spre infinit s-ar putea întreprinde cu ajutorul unor expresiuni matematice finite, de forma:

$$\frac{1}{99} = 0{,}0101010101 \ldots \text{ etc.}$$

$$\frac{1}{999} = 0{,}0010010010 \ldots \text{ etc.}$$

$$\frac{1}{99\,999} = 0{,}0000100001 \ldots \text{ etc.}$$

Se vede că, în cazul fracției $\frac{1}{99}$, simbolul 1 se repetă din 2 în 2, spre infinit; în cazul fracției $\frac{1}{999}$, din 3 în 3 ș.a.m.d.

Rămîne de găsit acum modalitatea ca această observație să poată fi prinsă în calcule matematice și întrebuințată în sensul rezolvării problemei propuse.

In cele următoare, pornind de la observația de mai sus, vom stabili mai întîi o formulă de recurență aproximativă, care să ne dea valoarea unui număr prim oarecare în funcție de numerele prime mai mici decît el, cu o eroare maximă suficient de mică (0,006), iar apoi, prin extindere, vom stabili o formulă „limită", care să ne dea o relație generală între numerele prime, din șirul lor infinit. Prin aceasta vom rezolva legea generală a numerelor prime care, după cum vom vedea, reprezintă nu o relație între anumite numere prime, ci o configurație, proprie totalității numerelor prime, de la 1 spre infinit. Vom indica apoi consecințele filozofice ale acestei legi.

Formulă de recurență pentru determinarea aproximativă a unui număr prim oarecare, cu o eroare mai mică decît 0,006. Să notăm cu $p_1 = 2$, $p_2 = 3$, $p_3 = 5$, $p_4 = 7$,... p_n = etc. șirul numerelor prime.

Numărul prim p_{n+1}, care urmează primelor n numere prime, se determină din șirul numerelor consecutive: 1, 2, 3, 4, 5, ... etc., eliminînd mai întîi toate numerele multiple de 2, apoi toate numerele multiple de 3, 5, 7 ... și p_n. Primul număr, din șirul numerelor consecutive, rămas neeliminat pe această cale, este numărul prim următor p_{n+1}.

In scopul rezolvării problemei, întrebuințăm metoda „configurației", totodată ținînd seama și de rolul și valoarea „elementelor": transpunem mai întîi într-o reprezentare figurală și numerică procedeul practic de determinare a numerelor prime, prin eliminarea din șirul numerelor consecutive 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,... etc. a multiplilor de 2, 3, 5, 7,... p_n.

In prima linie din tabloul de mai jos, avem șirul (N) al numerelor consecutive: 1, 2, 3, 4,... etc., în linia următoare, notată cu (N'), avem indicația, simbolizată prin cifra 1, a rangului zecimal corespunzător al fiecărui număr din șirul (N) al numerelor consecutive. Șirurile (p_1), (p_2), (p_3), (p_4),... etc., ne indică prin simbolurile 1 sau 0 că numerele corespunzătoare din șirul (N) se divid, respectiv nu, cu numerele prime: $p_1 = 2$, $p_2 = 3$, $p_3 = 5$, $p_4 = 7$,... etc.

(N)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20 ..
(N')	0,	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1 ...
(p_1)	0,	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0 1 ...
(p_2)	0,	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0 0 ...
(p_3)	0,	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0 1 ...
$p_4)$	0,	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0 0 ...

Dacă scădem din (N'), considerat ca număr zecimal, pe (p_1), adică toate rangurile multiple de 2, găsim: 0,001010... etc. Prima cifră diferită de zero, a acestui număr, ocupă rangul zecimal, 3, care reprezintă numărul prim imediat mai mare decît 2.

Pentru a găsi numărul prim imediat mai mare decît 3, vom scădea din (N') pe (p_1) și pe (p_2) după ce vom scădea din (p_2) toate cifrele care au rangurile de forma: Mult. 2×3, care sînt cuprinse în șirul (p_1). Astfel, avem: 0,00001010001... etc. Prima cifră diferită de zero ocupă rangul zecimal 5 ș.a.m.d.

Pentru determinarea numărului prim p_{n+1}, vom elimina din șirul (N') simbolul 1, lăsînd în schimb simbolul 0, pentru toate numerele corespunzătoare din șirul (N) care se divid cu 2, 3, 5, 7,... p_n.

Șirul (N'), considerat ca număr zecimal, este dat de fracția $\frac{1}{90}$. Șirurile (p_1), (p_2), (p_3),... (p_n) se pot scrie respectiv sub formele:

$$\frac{1}{10^{p_1}-1}, \quad \frac{1}{10^{p_2}-1}, \quad \frac{1}{10^{p_3}-1}, \ldots \frac{1}{10^{p_n}-1},$$

pe care să le notăm prin simbolurile: Mp_1, Mp_2, Mp_3,... Mp_n. În genere să notăm:

$$Mp_i\ p_j \ldots \text{etc.} = \frac{1}{10^{p_i p_j} \ldots \text{etc.} - 1}$$

Servindu-ne de notațiile de mai sus, determinarea numărului prim p_{n+1} o vom face prin următoarele operații:

Scădem din șirul (N'), reprezentat prin fracția $\frac{1}{90}$, mai întîi toți termenii multipli de 2 ai șirului (N), adică șirul (p_1), reprezentat prin formula M2. Să notăm:

$$S_1 = M2$$

Scădem apoi toți termenii multipli de 3, cu excepția celor multipli de $2 \times 3 = 6$, care au fost scăzuți odată, în S_1; deci vom scădea:

$$S_2 = M3 - M2 \cdot 3$$

Pînă acum am redus deci din șirul (N') pe toți multiplii de 2 și 3. Să scădem acum multiplii de 5, în afară de cei care sînt în același timp și multipli de 2 și 3, care au fost scăzuți o dată, fiind cuprinși în S_1 și S_2. Multiplii de 5 cuprinși în S_1 și S_2 sînt toți multiplii de 2 și 3, care sînt în același timp și multipli de 5. Aceștia se obțin adăugînd, în S_1 și S_2, după simbolul M și factorul 5. De astădată vom avea deci de scăzut:

$$S_3 = M5 - M2 \cdot 5 - M3 \cdot 5 + M2 \cdot 3 \cdot 5$$

După aceeași regulă vom scădea apoi multiplii de 7, lăsînd și aici la o parte pe cei care au mai fost scăzuți o dată, fiind în același timp și multipli de 2, 3 și 5. Adică:

$$S_4 = M7 - M2 \cdot 7 - M3 \cdot 7 - M5 \cdot 7 + M2 \cdot 3 \cdot 7 \cdot + M2 \cdot 5 \cdot 7 + M3 \cdot 5 \cdot 7 - M2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7$$

După n asemenea operații vom avea de scăzut:

$$S_n = Mp_n - \sum_1^{n-1} Mp_1\ p_n + \sum_1^{n-1} Mp_1\ p_2\ p_n \pm \ldots + (-1)^i \sum_1^{n-1} Mp_1\ p_2 \ldots p_i\ p_n \pm$$

$$+ (-1)^{n-1}\ Mp_1\ p_2 \ldots p_n.$$

De aici rezultă:

$$S_1 + S_2 + \ldots + S_n = \sum_1^n Mp_1 - \sum_1^n Mp_1\, p_2 + \sum_1^n Mp_1\, p_2\, p_3 \pm \ldots$$

$$+ (-1)^{i-1} \sum_1^n Mp_1\, p_2 \ldots p_i \pm \ldots + (-1)^{n-1} Mp_1\, p_2 \ldots p_n.$$

Să notăm cu F_n formula care ne dă totalul operațiilor indicate mai sus. Avem:

$$F_n = \frac{1}{90} - (S_1 + S_2 + \ldots + S_n) \tag{1}$$

adică:

$$F_n = \frac{1}{90} - \left[\sum_1^n Mp_1 - \sum_1^n Mp_1\, p_2 + \ldots + (-1)^{n-1} Mp_1\, p_2 \ldots p_n\right] \tag{2}$$

în care se vede că F_n este o funcțiune de $p_1, p_2, \ldots p_n$.

Efectuînd calculele, pentru o anumită valoare a lui n, vom obține pentru F_n un număr zecimal, care ne conduce la aflarea imediată a numărului prim următor: p_{n+1}. Și anume p_{n+1} este dat de rangul zecimal pe care îl ocupă în F_n prima cifră diferită de zero. Adică avem:

$$F_n = \frac{1}{10^{p_{n+1}}} + \varepsilon \tag{3}$$

Luînd logaritmul lui F_n din (3), în care neglijăm valoarea lui ε, obținem pentru numărul întreg p_{n+1} o valoare foarte apropiată:

$$p_{n+1} = \text{aprox.} - \log F_n \tag{4}$$

Această relație reprezintă o formulă de recurență aproximativă, pentru numerele prime, deoarece numărul prim p_{n+1} este determinat în funcție de F_n, adică, după cum se vede din (2), în funcție de toate celelalte numere prime mai mici decît p_{n+1}.

Două numere prime consecutive p_{n+1} și p_{n+2} nu pot fi și între ele mai apropiate decît două numere impare consecutive.

Din (3), un calcul elementar ne arată că valoarea numărului p_{n+1} este dată de relația (4) cu o eroare ε mai mică decît 0,006.

Să facem o aplicație numerică a formulei de recurență (4), în scopul găsirii numărului prim p_3. Luăm deci: $n = 2$. În acest caz, F_n din (1) ne dă:

$$F_2 = \frac{1}{90} - \left(\frac{1}{99} + \frac{1}{999} - \frac{1}{999999}\right) = \frac{101}{9999990}$$

$$\log F_2 = 2{,}00432 - 6{,}99999 = -4{,}995$$

de unde:

$$p_3 = \text{aprox.} - \log F_2 = \text{aprox.}\ 4{,}995 = 5.$$

Se vede că pentru determinarea numerelor prime mari, formula de recurență (4) devine inaccesibilă, din cauza complexității calculelor. În acest caz, însă, precizarea unui număr prim p_{n+1} este posibilă cu ajutorul mașinilor electronice de calcul. Formula de recurență (4) ne arată că primele n numere prime determină un număr prim următor p_{n+1}. Aceasta repre-

zintă de fapt o nouă demonstrație a teoremei fundamentale a numerelor prime, după care șirul acestora este infinit de mare.

Desigur că relația (4) ne oferă și alte posibilități de aplicațiuni, în scopuri teoretice matematice. Astfel, ca ne conduce imediat către expresiunea care ne dă valoarea diferenței dintre două numere prime consecutive, sau neconsecutive ș.a.m.d.

Dar aceste aplicații nu intră în scopul articolului de față, în care ne-am propus să stabilim în principal o relație matematică generală între numerele prime.

Configurația numerelor prime, ca extindere a formulei de recurență. Formula de recurență (4), prin extindere la limită, ne conduce către o relație generală, între toate numerele prime.

Reamintim că valoarea numărului p_{n+1} este dată de formula (4) cu o eroare mai mică decît 0,006.

Putem însă determina pe p_{n+1} cu o eroare mai mică decît orice cîtime dată. Pentru aceasta vom exprima pe p_{n+1} nu numai în funcție de numerele p_1, p_2,... p_n, ci și de : p_{n+2}, p_{n+3} etc. În adevăr, eliminînd din F_n cifra 1 care ocupă rangul p_{n+2}, adică punînd :

$$p_{n+1} = -\log\left(F_n - \frac{1}{10^{p_{n+2}}}\right) \qquad (5$$

vom găsi valoarea lui p_{n+1} cu o eroare mai mică decît cea din (4).

Procedînd analog la eliminarea din F_n a cifrelor 1 care ocupă rangurile p_{n+3}, p_{n+4} ,... etc. vom obține pentru p_{n+1} erori din ce în ce mai mici. Pentru eliminarea din F_n a cifrelor 1 care ocupă rangul p_{n+1} sau ranguri mai mari, vom considera în operațiile noastre nu numai numerele prime mai mari decît p_{n+1} ci și multiplii numerelor p_{n+1}, p_{n+2} ,... etc. care conțin factori primi egali sau mai mari decît p_{n+1}. În acest ultim caz, în formula lui F_n, este cuprinsă și cîtimea p_{n+1} așa că relația (4) se transformă într-o ecuație a cărei necunoscută este p_{n+1}. Nu importă dacă putem rezolva sau nu această ecuație prin tehnica algebrei curente ; prin considerațiile de mai sus am vrut să arătăm doar posibilitatea reducerii sub o valoare dată, oricît de mică, a erorilor în determinarea numărului prim p_{n+1} în funcțiune de celelalte numere prime.

Se vede că eliminînd la infinit, pe calea arătată, toate cifrele diferite de zero, din numărul zecimal F_n, afară de cea care ocupă rangul p_{n+1}, obținem o ecuație în care necunoscuta p_{n+1} urmează să fie determinată în funcție de toate celelalte numere prime cuprinse între 0 și ∞.

Mai comod, această ecuație, care ne arată relația „limită" dintre un număr prim oarecare p_{n+1} și toate celelalte numere prime și care reprezintă *legea generală a numerelor prime*, se poate scrie sub forma următoare :

$$\lim. \; F_m = 0 \quad (m \to \infty). \qquad (6)$$

Legea numerelor prime exprimată prin relația (6), reprezintă de fapt o configurație între totalitatea numerelor prime, de la zero la infinit.

Relația (6) se mai poate scrie și sub o altă formă. Să notăm cu : $F_m(p_{n+1}), (m \to \infty$ expresia cunoscută F_m, în care figurează toate numerele prime, de la zero pînă la infinit, afară de numărul prim p_{n+1}. Expresia va fi reprezentată în acest caz printr-un număr zecimal, format din cifrele zero, afară de cifrele de ranguri :

$$p_{n+1},\ p^2_{n+1},\ p^3_{n+1},\ \ldots \text{ etc.}$$

care în F_m sînt reprezentate prin simbolul 1.

Avem adică:

$$\lim. F_m (p_{n+1}) = \frac{1}{10^{p_n+1}} + \frac{1}{10^{p_n^2+1}} + \frac{1}{10^{p_n^3+1}} + \text{...etc.} \quad (7)$$

de unde se vede că numărul prim p_{n+1} se exprimă în funcție de toate celelalte numere prime, de la zero pînă la infinit.

Consecințe filozofice. Imposibilitatea stabilirii unei formule simple pentru numerele prime a făcut pe unii matematicieni să conteste existența unei legi a acestor numere.

Dar, a contesta existența unei asemenea legi, înseamnă a admite că domeniul numerelor prime nu este guvernat de legi și că în el ar stăpîni întîmplarea.

Se știe însă că numerele prime nu apar la întîmplare, în șirul numerelor consecutive, ci după anumite reguli de divizibilitate. Deci, succesiunea numerelor prime trebuie să urmeze după o anumită lege, care poate să fie cunoscută.

Am văzut că, încercînd să transpunem în formule matematice legea empirică de formare a numerelor prime, am obținut mai întîi o formulă de recurență, aproximativă (4), după care un număr prim oarecare poate fi exprimat doar aproximativ (cu o eroare mai mică decît 0,006) în funcție de numerele prime mai mici decît el. Acest rezultat reflectă de fapt, prin calcule matematice, procedeul practic de determinare a numerelor prime, din șirul numerelor întregi consecutive. În adevăr, după procedeul practic rămîne totdeauna un „rest" în determinarea unui număr prim, întrucît procedeul practic nu ne indică și nici nu ne poate indica numărul exact pînă unde trebuie făcută eliminarea diferiților multipli, pentru a obține numărul prim următor.

De asemenea, este foarte puțin probabil să existe o relație matematică absolută între primele n numere prime, deoarece existența unei asemenea relații ar reclama ca șirul numerelor prime să fie finit. Am văzut, în sfîrșit, că pornind de la formula de recurență (4), pentru a exprima un număr prim oarecare cu erori din ce în ce mai mici, tinzînd către zero, este necesar ca în formulă să introducem și numerele prime mai mari decît numărul căutat și anume întregul șir al numerelor prime tinzînd spre infinit, așa cum ne arată relațiile (6) și (7). Legea numerelor prime, în formularea ei generală, se prezintă, după cum am văzut, la limită, ca o configurație a numerelor prime în totalitatea lor, în sensul că se tinde către o unitate și o condiționare reciprocă între toate numerele prime, de la zero spre infinit.

Acest lucru stabilit în domeniul exact al matematicilor și o dată verificat și devenit astfel un adevăr fără posibilitate de eroare, adică un adevăr absolut, prezintă desigur importanță pentru filozofie, cu privire la metoda dialectică marxistă.

Se știe că metoda dialectică marxistă este o metodă de gîndire care reflectă, în mod generalizat, condiționarea și desfășurarea proceselor din însăși lumea materială. Spre deosebire de metafizică, în care lumea este privită ca o acumulare întîmplătoare de lucruri izolate, independente unele de altele, dialectica a fost definită de Engels ca o știință a conexiunilor universale.

„Știința a arătat că lumea este un tot unitar, în care diferitele părți, fenomene și procese sînt indisolubil legate între ele... A cunoaște un obiect înseamnă a-l studia în toată diversitatea legăturilor și medierilor lui" [3].

„Conexiunea universală constă în faptul că materia în mișcare, schimbare și transformare nu este o îngrămădire haotică de obiecte, fenomene și procese, ci un *tot unitar*, în care părțile constitutive sînt indisolubil legate între ele și se condiționează reciproc" [4].

Engels precizează: „Primul lucru care ne izbește cînd examinăm materia în mișcare este legătura dintre diferitele mișcări ale diferitelor corpuri, *condiționarea* lor reciprocă" [5].

Iar Lenin, tratînd despre problema conexiunii universale, căreia îi acordă o deosebită importanță, subliniază: „Raporturile fiecărui lucru (fenomen etc.) nu sînt numai multiple și diverse, ci și universale. Oricare lucru (fenomen, proces etc.) este legat de *oricare* altul" [6].

În spiritul acestei trăsături a metodei dialectice marxiste, legea numerelor prime, în formularea ei generală, ca configurație a tuturor numerelor prime, de la zero pînă la infinit, ne arată că numerele prime nu sînt izolate și independente unele de altele, ci formează un tot unit coerent, adică o configurație matematică în care acestea sînt legate între ele, depind unele de altele și se condiționează unele pe altele.

Ce importanță prezintă această constatare?

Se știe că numerele reflectă, în mod generalizat, unități și grupări ale unor exemplare din realitate. Relațiile dintre numere reflectă relații generalizate dintre grupările de obiecte și fenomene din lumea reală. Calculele și formulele matematice se aplică la realitate nu pentru că natura se supune demonstrațiilor pe care le face mintea omului, ci pentru că în demonstrațiile pe care le face, mintea omului reflectă însești procesele și legile naturii.

Stabilirea pe cale matematică a unei legi între numerele prime, sub forma unei configurații privitoare la totalitatea acestor numere, reflectă existența unei legi analoge din realitatea materială: adică existența unei unități și a unor raporturi între grupările de obiecte și de fenomene din natură.

Analiza psihologică a procesului de invenție matematică. Pentru o analiză psihologică și pentru interpretarea fiziologică a mecanismului rezolvării problemelor de matematici, considerăm indicată, ca punct de plecare și ca bază de discuție, problema numerelor prime, tratată mai sus. Rezolvarea problemei a durat mai mulți ani, prin încercarea a diferite procedee și ipoteze, ceea ce a permis autorului posibilitatea de a consemna, în timpul preocupărilor, atît observații psihologice de detaliu, cît și urmărirea stadiilor, calitativ deosebite, în desfășurarea operațiilor de rezolvare.

Legile științei în genere și deci și legile sau relațiile matematice, trebuie să reflecte anumite legi ale naturii. De aceea, drumul rezolvării proble-

---

[3] *Bazele filozofiei marxiste*, Academia de Științe a U.R.S.S., Editura politică, București, 1959, p. 224.

[4] *Materialism dialectic*, Editura politică, București, 1963, p. 199.

[5] Fr. Engels: *Dialectica naturii*, Editura politică, 1959, p. 211.

[6] V. I. Lenin: *Opere*, vol. 38, Editura politică, 1959, p. 216.

melor de matematici trebuie să fie drumul reflectării mintale a unor relații din realitate. Dacă nu poate fi găsit un drum care să conducă la această reflectare, înseamnă că problema nu poate fi rezolvată. Deci, a rezolva o problemă înseamnă a găsi acest drum. Gîndirea științifică justă stabilește relații și legi nu în mod subiectiv și arbitrar, ci pe baza relațiilor obiective, care există între lucrurile materiale.

Rezolvarea legii numerelor prime, atît de elementară în expunerea de față, a întîmpinat în realitate dificultăți destul de serioase. Nu am ajuns la soluția de față decît după mai multe săptămîni de preocupări intense, după ce încercasem în prealabil problema de mai multe ori, într-un interval de timp foarte mare: mai mulți ani.

Întrebarea esențială care se punea era aceasta: cum se poate realiza transpunerea în formule matematice a procedeului practic de determinare a numerelor prime? Căci procedeul practic de eliminare, în determinarea numerelor prime, este un procedeu care merge fără limită. Deci, cum este posibil să exprimăm această eliminare fără limită, prin cîtimi matematice finite?

Timp de mai multe săptămîni, cît au durat ultimele încercări și eforturi în vederea rezolvării problemei, a persistat stăruitor o încordare psihică foarte accentuată, care revenea în mod automat, uneori chiar în timpul preocupărilor cu o altă activitate. Această stare de încordare s-a manifestat în cele din urmă chiar și în timpul somnului.

Rezolvarea problemei s-a caracterizat prin „apariția" soluției într-un moment în care nu eram preocupat în mod conștient de rezolvarea problemei. Acest proces a avut loc într-o dimineață, în zorii zilei, în starea de semi-somn, care a urmat unui vis.

Soluția a constat în realizarea transpunerii, adică a reflectării procedeului practic de determinare a numerelor prime, în formule matematice, prin eliminarea pînă la infinit a multiplilor de 2, 3, 5 etc. cu ajutorul expresiunilor finite de forma 1/99, 1/999, 1/99999 etc.

Cazul pe care l-am relatat, asupra momentului rezolvării problemei, corespunde cu cele constatate de mai mulți matematicieni. Astfel, Fehr, Flournoy și Claparède, pe baza unor anchete făcute printre matematicieni, asupra metodelor lor de muncă, au arătat că, din 69 persoane anchetate, 22 au declarat că semi-somnul care urmează visului era de obicei momentul cel mai propice descoperirilor științifice [7].

În aceeași ordine de idei, se înscriu și relatările bine cunoscute ale lui H. Poincaré, în legătură cu rezolvarea problemelor de matematici. În lucrarea sau „Science et Méthode", H. Poincaré ne arată că soluțiile unor probleme dificile, cu care el se preocupase intens și îndelung, i-au apărut adeseori în momente în care activitatea sa conștientă nu mai era îndreptată asupra acestor probleme. Astfel soluția unei chestiuni în legătură cu funcțiunile „fuchsiene" i-a apărut în timpul unei călătorii, în momentul cînd punea piciorul pe scara unui autobuz, pentru a se urca în el [8]. Altădată, pe cînd se plimba pe malul mării, i-a venit în minte soluția, cu caracter

[7] Fehr, Flournoy et Claparède: *Enquête sur la méthode de travail des mathématiciens*, L'Enseignement mathématique, 1912.

[8] H. Poincaré: *Science et Méthode*, Paris, ed. Flammarion, 1918, p. 51.

de apariție și certitudinea imediată, a unei chestiuni de aritmetică, cu care se preocupase mai înainte fără succes și din pricina căreia plecase la mare pentru a se repausa [9]. Pe baza acestor observații, Poincaré trage concluzia că în repausul care urmează unei activități conștiente neterminate se continuă activitatea în mod inconștient. De asemenea, el face ipoteza că apariția soluției, chiar cînd are loc în timpul reluării activității conștiente asupra problemei, ar fi independentă de această activitate, care nu ar avea alt rol decît de declanșare.

Cum se petrec lucrurile în realitate? Ce procese nervoase au loc pe scoarța cerebrală a cercetătorului, în timpul preocupărilor lui intense cu o problemă? Și ce procese se petrec pe scoarță în momentul în care are loc actul creației științifice, adică rezolvarea problemei?

În lumina învățăturii lui I. P. Pavlov și pe baza cercetărilor și observațiilor întreprinse de noi, iată cum trebuie să privim aceste mecanisme de pe scoarță:

Fixarea și repetarea enunțului problemei, a scopului urmărit, a metodei generale de urmat în vederea rezolvării, dimpreună cu încercările efective de rezolvare, conduc la formarea pe scoarță a unui stereotip dinamic, adică a unui sistem de legături temporare. Acest stereotip cuprinde nu numai legăturile temporare fixate prin enunțul problemei, ci caută să cuprindă selectiv și anumite legături temporare vechi, bine fixate, cu ajutorul cărora, prin sinteză, să se realizeze rezolvarea problemei. Stereotipul dinamic în curs de formare poate să aibă o tendință de fixitate, dacă aceleași încercări de rezolvare se repetă mereu. De obicei însă, nu se stăruie cu aceleași procedee care nu duc la rezultat, ci se încearcă diferite variante, astfel că se formează un stereotip generalizat, generalizarea referindu-se la aspectele diferite ale procedeelor întrebuințate.

Urmărirea procesului de rezolvare în cazul problemelor de dificultăți diferite ne-a arătat că trebuie să considerăm apariția mai multor stadii, în rezolvarea problemelor de matematici, corespunzătoare caracteristicilor stereotipului dinamic despre care am amintit. Vom descrie trei stadii caracteristice, ale stereotipului dinamic, în rezolvarea problemelor de matematici.

Primul stadiu se referă la stereotipul dinamic abia în curs de formare, în care are loc: fixarea și repetarea enunțului problemei, a scopului urmărit, a metodei generale de urmat în vederea rezolvării, dimpreună cu primele încercări de rezolvare.

Foarte multe probleme de matematici pot fi rezolvate în acest stadiu. Este vorba de problemele pe care matematicianul, sau alt subiect care le rezolvă, le consideră ușoare pentru posibilitățile lui.

În cazul rezolvării la prima prezentare a unei probleme mai complexe, se presupune stăpînirea unei tehnici de calcul și a unor cunoștințe. Se consideră că în afara activității conștiente, care se petrece pe o anumită zonă de pe scoarță, aflată în stare de excitabilitate optimă, se pot închide și

[9] Ideea găsită de Poincaré cu această ocazie era — de altfel în legătură cu unele preocupări și descoperiri anterioare ale sale — că: „transformările aritmetice de forme pătratice ternare nedefinite erau identice celor din geometria necuclidiană" (Science et Méthode, p. 52).

deschide circuite nervoase și în zonele relativ inhibate prin inducție, atunci cînd în aceste zone s-au format și s-au fixat în prealabil legături temporare complexe sistematizate, în forma stereotipurilor dinamice. În acest sens Pavlov spune: „Este un fapt obișnuit că atunci cînd sîntem preocupați în mod deosebit de o anumită problemă, de o anumită idee, putem, în același timp, executa o acțiune care ne este obișnuită, adică să lucrăm cu acele părți din emisferele cerebrale, care se găsesc într-un anumit grad de inhibiție (după mecanismul inhibiției externe) întrucît acel punct din emisfere, care se găsește în conexiune cu problema principală, este, desigur, în acel moment, puternic excitat“ [10].

Care este mecanismul fiziologic al rezolvării problemei, în acest caz, și care este zona creatoare de pe scoarță? Pavlov ne indică acest mecanism, în legătură cu mecanismul fiziologic al activității conștiente și al activității inconștiente. În legătură cu activitatea conștientă Pavlov ne spune: „...ce fenomene fiziologice, ce procese nervoase se petrec în emisferele cerebrale atunci cînd considerăm că avem conștiința propriei noastre existențe, atunci cînd se desfășoară activitatea noastră conștientă?

Din acest punct de vedere, conștiința îmi apare ca activitatea nervoasă a unei anumite porțiuni, din emisferele cerebrale, care se găsește în momentul respectiv și în anumite condiții într-o stare de excitabilitate optimă (probabil medie). În acest moment, tot restul emisferelor cerebrale se află într-o stare de excitabilitate mai mult sau mai puțin scăzută. În acea zonă din emisferele cerebrale, în care excitabilitatea este optimă, se formează cu ușurință reflexe condiționate noi și se elaborează cu succes diferențieri. Astfel, aceasta reprezintă, în momentul respectiv, putem spune, porțiunea creatoare 'din emisferele cerebrale“ [11].

Iar despre activitatea inconștientă, Pavlov spune: „Celelalte porțiuni însă, în care excitabilitatea este scăzută, nu sînt capabile de această funcțiune și de aceea activitatea lor este constituită, în special, din reflexe elaborate în trecut, care se produc în mod stereotip în prezența excitanților corespunzători. Activitatea acestor porțiuni este ceea ce denumim activitate inconștientă sau automată“ [12].

În sensul indicat de I. P. Pavlov și generalizînd, *prin activitatea inconștientă trebuie să înțelegem acea activitate psihică (automatizată sau neautomatizată) care are la bază reflexe elaborate în special în trecut, ce se produc în mod stereotip, într-o zonă a scoarței cerebrale relativ inhibată, în prezența excitanților corespunzători și a căror desfășurare nu este adusă la cunoștință.*

Dacă problema poate fi rezolvată după primele încercări, procesul creator are loc pe scoarță, în zona de excitabilitate optimă, deoarece acea zonă este capabilă de realizarea unor noi legături temporare, și a unor sinteze, bineînțeles cu implicarea, pe cale electivă, în această sinteză și a unui com-

[10] I. P. Pavlov: *Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale*, Editura Academiei R.P.R., 1951, p. 329.

[11] I. P. Pavlov: *Experiența a douăzeci de ani în studiul obiectiv al activității nervoase superioare*, Editura Academiei R.P.R., 1953, p. 213—214.

[12] I. P. Pavlov: *Op. cit.*, p. 214.

plex de legături temporare vechi, din diferite alte zone de pe scoarță, relativ inhibate.

De aici urmează, ca o concluzie practică, în vederea posibilității rezolvării problemelor de matematici, necesitatea creării condițiilor care favorizează cît mai mult apariția și sensibilitatea zonei de excitabilitate optimă de pe scoarță, în legătură cu problema respectivă. Acest lucru se realizează prin interesul pentru acea problemă, prin importanța problemei pentru cercetător și pentru societate, prin concentrarea atenției cercetătorului asupra problemei, precum și printr-o serie de alte condiții, privitoare la pregătirea cercetătorului, la regimul lui de viață, la starea organismului, la dispoziția lui favorabilă pentru lucru etc.

Ce se întîmplă însă în cazul unei probleme dificile, care nu poate fi rezolvată în condițiile descrise mai sus, ci numai după un număr mare de încercări? Cu aceasta intrăm în al doilea stadiu al stereotipului dinamic.

Al doilea stadiu al stereotipului dinamic format prin repetarea încercărilor de rezolvare a problemei prezintă un caracter de automatizare. Activitatea fiind reluată de la capăt de multe ori în mod succesiv, se constată că în cele din urmă orice încercare încheiată devine excitant pentru declanșarea din nou, în mod automat, a stereotipului. În anumite condiții, stereotipul se poate declanșa, chiar dacă persoana respectivă își propune la un moment dat să facă alt lucru. Așa se explică de ce unii cercetători pe care îi preocupă foarte intens rezolvarea unei anumite probleme, dacă sînt solicitați într-o altă sferă de preocupări, în afara problemei lor (de pildă sînt puși într-o anumită situație în care trebuie să reacționeze adecvat), după un timp devin distrați și dau greș în noua situație. Ei cad, adeseori, în mod automat, în vechiul stereotip, în care își continuă activitatea.

În acest sens sînt explicabile reacțiile neadecvate care se pun pe seama oamenilor de știință distrați și în special pe seama matematicienilor.

Al doilea stadiu de formare a stereotipului dinamic, generalizat la încercările de rezolvare a problemei, se caracterizează, așadar, prin aceea că stereotipul dinamic, generalizat, fiind bine elaborat, poate fi declanșat în mod automat, de anumiți excitanți, chiar și în momentele în care subiectul este preocupat în mod conștient cu altă activitate și astfel subiectul este atras în acest stereotip, în legătură cu rezolvarea problemei, unde își îndreaptă atenția și activitatea sa conștientă, părăsind astfel brusc activitatea conștientă precedentă.

Dacă în acest al doilea stadiu are loc rezolvarea problemei, aceasta se întîmplă după același mecanism, descris în cazul primului stadiu, în sensul că rezolvarea se face în principiu în mod conștient și că zona de excitabilitate optimă trebuie considerată ca zona creatoare. Trebuie să menționăm totuși că legăturile temporare din zona de excitabilitate optimă intră în conexiune cu legături temporare vechi, bine fixate, din zonele relativ inhibate, așa că procesul fiziologic de rezolvare a problemei, care constă în formarea unor noi legături temporare, a unor diferențieri, analize și sinteze, deși are loc în mod dominant în zona de excitabilitate optimă, el implică totuși și activitatea fiziologică a zonelor relativ inhibate. Acest lucru privește atît cazul rezolvării problemelor în al doilea stadiu, cît și în primul.

Dacă problema nu a putut fi încă rezolvată în acest al doilea stadiu şi dacă cercetătorul persistă mai departe în încercări de rezolvare., atunci stereotipul dinamic poate trece într-un nou stadiu, cu totul diferit de celelalte două precedente.

Al treilea stadiu de formare a stereotipului dinamic se caracterizează prin următoarele : noile repetări în încercările de rezolvare a problemei duc la o fixare puternică a stereotipului dinamic considerat. Deşi în acest caz nu se formează un stereotip dinamic fix şi bine conturat, deoarece problema nu a fost încă rezolvată, totuşi se formează un stereotip generalizat şi în anumite condiţii cu o tendinţă puternică de declanşare şi de desfăşurare automată.

Într-un asemenea caz se întîmplă fenomenul care la prima vedere pare paradoxal : anume că în timp ce matematicianul se ocupă cu o nouă activitate oarecare, conştientă, activitatea de rezolvare a problemei se desfăşoară totuşi, de astă dată în mod inconştient, în sensul unei activităţi psihice a cărei desfăşurare nu este adusă la cunoştinţă. Desigur că această activitate inconştientă are repercusiuni şi asupra activităţii conştiente : aceasta din urmă nu se poate realiza în cele mai bune condiţii. Persoana, în acest stadiu, pare totuşi un om distrat şi stîngaci în activitatea sa conştientă.

Dacă se întîmplă ca cercetătorul să rezolve problema în acest stadiu, atunci, de cele mai multe ori, rezolvarea se face în mod inconştient, persoana respectivă avînd impresia apariţiei bruşte a soluţiei.

Care este mecanismul activităţii nervoase superioare, al rezolvării problemei în aceste condiţii ? Rezolvarea constă desigur în realizarea unei sinteze a datelor problemei care conduc spre scopul propus. Poate să apară o asemenea sinteză în zona de pe scoarţă inhibată ? Da. În această privinţă Pavlov spune : „...un act cortical atît de important cum este sinteza se poate realiza chiar în părţi ale emisferelor cerebrale care se află într-un anumit grad de inhibiţie sub influenţa unei excitaţii puternice care domină la un moment dat în scoarţă. Să admitem că acest act nu se petrece conştient în momentul respectiv, dar el s-a produs, şi, în condiţii favorabile, poate apărea în conştiinţă gata elaborat părînd că s-a elaborat într-un mod enigmatic“ [13].

Din cele arătate pînă aici se vede că procesul creator în ştiinţă, în cazul rezolvării problemelor, constă în realizarea unor noi legături temporare, diferenţieri, analize şi sinteze. Acest proces poate avea loc, predominant, fie în zona de excitabilitate optimă a scoarţei, fie în zonele care se află în stare de relativă inhibiţie, după cum activitatea de rezolvare a problemei este conştientă, ca în cazul primelor încercări, sau a devenit inconştientă, adică stereotipă, automatizată, prin repetarea într-un timp mai îndelungat a încercărilor de rezolvare a problemei.

Pe baza interpretării pavloviste de mai sus, se explică apariţia soluţiei în cazul descris al problemei noastre, privitoare la configuraţia numerelor prime care, după cum am arătat, a servit pentru noi ca un adevărat experiment natural, în vederea cercetării psihologice de faţă. Am arătat că, în timpul preocupărilor continui şi intense cu încercările de rezolvare a problemei nume-

[13] I. P. Pavlov : *Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale*, Editura Academiei R.P.R., 1951, p. 332.

relor prime, am constatat o stare de încordare nervoasă foarte intensă și că această stare s-a manifestat în cele din urmă chiar și în timpul somnului și, în sfîrșit, că înseși visele păreau influențate și agitate de activitatea stereotipă, neîntreruptă, din timpul zilei.

Că o anumită activitate intensă din timpul zilei poate influența asupra somnului și viselor, este explicabil. Astfel, este bine cunoscut faptul că anumite activități, care sînt repetate îndelung în starea de veghe, tind să se reproducă, sau să se continue și în vis, sub forma unor imagini consecutive, persistente, care nu sînt altceva decît stereotipuri dinamice bine elaborate, declanșate de anumiți excitanți în timpul somnului. În acest sens este cunoscut cazul persoanelor care, culegînd ziua timp mai îndelungat ciuperci, noaptea visează că continuă aceeași operație; sau, cazul pictorilor care, în urma activității îndelungate și fără pauze, în domeniul picturii, noaptea au vise neplăcute și chiar chinuitoare, provocate de aceeași activitate de a picta și în vis.

Așadar, în starea de semi-somn, care urmează visului și, foarte probabil, chiar și în perioada visului, activitatea stereotipă, în legătură cu încercările de rezolvare a problemei, s-a desfășurat în mod inconștient, prin declanșarea automată a stereotipului dinamic bine fixat, generalizat, la încercările repetate de rezolvare a problemei. Activitatea inconștientă, declanșată de acest stereotip, a putut duce, după cum spune I. P. Pavlov, la realizarea unei sinteze, în zone ale scoarței relativ inhibate, adică la rezolvarea problemei.

În cadrul aceluiași stadiu, al treilea, și după același mecanism de desfășurare a stereotipului dinamic, în rezolvarea problemelor de matematici, se înscriu desigur și aparițiile bruște ale soluțiilor problemelor despre care ne vorbește H. Poincaré și pe care le-am menționat mai sus.

Cum se explică apariția unei încordări nervoase în timpul preocupărilor de a rezolva o problemă și cum se explică dispariția ei, o dată cu rezolvarea problemei?

Încordarea este provocată la început pe calea celui de-al doilea sistem de semnalizare, prin efortul de voință spre scop, în sensul înlăturării dificultăților care stau în calea rezolvării problemei. Apariția încordării are la bază mecanismul reflexelor condiționate, în care excitantul condiționat este însăși voința spre scop.

Pe măsură ce se formează stereotipul dinamic, generalizat, la încercările de rezolvare a problemei, reflexele condiționate care provoacă starea de încordare sînt comutate și integrate și în acest stereotip dinamic, astfel că în cele din urmă acestea pot funcționa nu numai ca urmare a unui efort de voință, ci și o dată cu declanșarea și funcționarea stereotipului dinamic. Așa se explică starea de încordare nervoasă a cercetătorului în timpul preocupărilor lui cu rezolvarea problemei și anume, atît în stadiul inițial, cînd cercetătorul depune un efort de voință (starea de încordare în acest stadiu durează numai atît cît durează și efortul de voință), cît și în stadiile ulterioare, în care cercetătorul cade pradă unei activități stereotipe (starea de încordare, în aceste stadii, rămîne oarecum permanentă, fiind determinată de prezența stereotipului dinamic, generalizat, la încercările de rezolvare a problemei).

De îndată ce rezolvarea problemei are loc, stereotipul dinamic, generalizat, la încercările de rezolvare a problemei se stinge, este inhibat. O dată cu

inhibarea stereotipului, sînt inhibate și mecanismele reflexe care produceau încordarea nervoasă a subiectului, iar încordarea dispare de asemenea.

Pentru a înțelege mecanismul inhibării stereotipului dinamic, generalizat, la încercările de rezolvare a problemei, trebuie să precizăm că acest stereotip dinamic s-a format pe scoarță, subordonat unui sistem mai cuprinzător, care include nu numai încercările de rezolvare a problemei, ci problema în tot complexul ei, cu enunțul, rezolvarea și ajungerea scopului propus. Acest sistem cuprinzător poate fi socotit ca un stereotip dinamic cu o predominanță mai mare în cel de-al doilea sistem de semnalizare decît în cel dintîi, deci cu un rol conducător asupra stereotipului dinamic, generalizat, la încercările de rezolvare a problemei. O dată lichidat sistemul cuprinzător, prin obținerea scopului, adică prin rezolvarea problemei, urmează și lichidarea, prin inhibiția de stingere și a stereotipului dinamic subordonat, format la încercările de rezolvare a problemei.

Să considerăm acum cazul în care cercetătorul nu a rezolvat în realitate problema, ci a avut numai impresia și certitudinea subiectivă că a rezolvat-o, așa cum se întîmplă uneori în realitate. Observațiile noastre au arătat că și în acest caz încordarea nervoasă a cercetătorului dispare și el își recapătă liniștea și libertatea gîndurilor care mai înainte erau robite unei activități stereotipe.

Ce se întîmplă în momentul cînd cercetătorul își dă seama că rezolvarea pe care a dat-o problemei, și pe care el o considerase bună, este în realitate greșită ?. În acest caz, se constată că cercetătorul cade brusc în starea precedentă, de încordare, cu declanșarea din nou a stereotipului dinamic, generalizat, la încercările de rezolvare a problemei. Această cădere în vechiul stereotip dinamic ne dovedește, pe de o parte, că stereotipul dinamic fusese numai inhibat, prin „rezolvarea" problemei — și nu stins complet — iar pe de alta, că, prin constatarea că problema n-a fost totuși rezolvată, s-a produs doar o dezinhibiție a inhibiției stereotipului dinamic.

Trebuie să menționăm faptul, în aparență paradoxal, că impresia și certitudinea subiectivă a cercetătorului că ar fi rezolvat o problemă, pe care în realitate n-a rezolvat-o, prezintă totuși adeseori și un aspect pozitiv în munca de cercetare științifică. În adevăr, prin aceasta, starea de încordare a dinamicii corticale dispare temporar, ceea ce are ca efect odihna mintală a cercetătorului și chiar buna lui dispoziție, deoarece activitatea stereotipă inconștientă, privind rezolvarea problemei încetează (problema a fost doar „rezolvată" !) și totodată are loc refacerea celulelor nervoase corticale care au fost timp îndelungat uzate în scopul rezolvării unei probleme grele. Asemenea perioade de odihnă și de refacere pot fi utile la reluarea, cu noi forțe și cu noi perspective de izbîndă, a muncii în vederea rezolvării problemei. De aceea, pentru cercetătorul pasionat, care adeseori este și neorganizat în muncă, ele pot fi socotite ca adevărate pauze creatoare, cu acțiune pozitivă nu numai asupra problemei considerate, ci, prin transfer, și asupra altor probleme analoge.

Cele arătate mai sus au putut fi puse în evidență și experimental, în laborator, cu un galvanometru care indică prezența reflexelor dermogalvanice. În demonstrațiile cu studenții, în laboratorul de psihologie, se arată foarte clar că în momentul în care subiectul de expe-

rimentare, aflat în circuitul electric, face un efort în vederea rezolvării unei probleme, acul galvanometrului deviază, înregistrînd o conductibilitate mărită a organismului la curentul electric. De îndată ce are loc rezolvarea problemei, efortul dispare și acul galvanometrului revine în poziția inițială. Experimentele speciale de laborator întreprinse de noi au arătat că același lucru se petrece și în cazul unei probleme în care s-a elaborat, în prealabil, timp de mai multe zile, un stereotip dinamic la încercările de rezolvare a problemei. În momentul rezolvării problemei (rezolvarea a fost dictată și explicată subiectului de către experimentator), s-a constatat o deviere a acului galvanometrului în direcția opusă stării de încordare. Experimentele de laborator ne-au arătat că această încordare nervoasă dispare chiar și în cazul cînd rezolvarea găsită de subiect, sau dictată de experimentator, nu este corectă, dar subiectul de experimentare este convins că este bună. În cazul cînd experimentatorul atrage atenția subiectului de experimentare și îi demonstrează că soluția nu este justă, se constată din nou devierea acului galvanometrului, de la starea normală spre starea de încordare.

Considerații preliminare cibernetice, psihologice și pedagogice privitoare la cercetarea științifică. În cele de mai sus, pornind de la un caz concret, am prezentat unele aspecte ale analizei psihologice a procesului de creație în știință, ca: apariția stării psihice de încordare în vederea rezolvării unei probleme, etapele de desfășurare ale stereotipului dinamic în procesul de creație, pauzele creatoare, corectarea și înlăturarea erorilor, sesizarea unor noi perspective, apariția bruscă a soluției problemei, dispariția încordării psihice în momentul rezolvării problemei etc.

În cibernetica psihologică și pedagogică, aplicată la cercetarea științifică, în sensul „conducerii și controlului" în această activitate, va fi cuprinsă, desigur, printre altele și cunoașterea analizei psihologice a procesului de creație în știință, cu aplicare și adaptare la particularitățile psihice ale cercetătorului respectiv, particularități care vor trebui de asemenea să fie cunoscute. Analiza psihologică și cunoașterea particularităților psihice vor putea ajuta în mod eficient pe cercetătorul în știință, atît în vederea rezolvării unei anumite probleme, cît și în vederea dezvoltării în etape a unei teorii sau a unui sistem, în care, analog cazului erorilor cu caracter temporar în rezolvarea unei probleme, o nouă etapă, în condiții date, poate să infirme aserțiunile sau legile stabilite în alte condiții, în etape precedente.

Pe baza analizei psihologice menționate, se pot determina o serie de date și de măsurători în legătură cu activitatea de rezolvare a problemei. Aceste date se referă la premisele problemei, privind grupările, importanța lor, legăturile dintre ele, legăturile cu alte cunoștințe implicate, precum și cu scopul urmărit.

În cazul problemelor dificile, care nu pot fi rezolvate de la prima încercare, apar mai multe etape ale stereotipului dinamic, corespunzătoare încercărilor de rezolvare.

Procesul rezolvării problemei ar putea fi urmărit sub aspectul modelării matematice, cu mijloacele teoriei informației. Prezentarea în ansamblu a probabilităților de trecere existente de la o etapă la alta a stereotipului dinamic este posibilă cu mijloacele de interpretare ale teoriilor actuale ale proceselor aleatoare (întîmplătoare, statistice), în care se presupune că un stadiu anumit al stereotipului dinamic depinde cu o anumită probabilitate de stadiile precedente.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

(Р е з ю м е)

В данной статье излагается способ решения одной задачи из теории чисел в связи с конфигурацией простых чисел.

Устанавливается формула рекуренции (5) для определения какого-нибудь простого числа в зависимости от всех простых меньших чисел.

Как распространение формулы приведения (5) анализируется конфигурация простых чисел (6) — взаимоотношение между всеми простыми числами, от нуля к бесконечности.

Числа отражают обобщенно данные действительности. Указывается на философские выводы конфигурации простых чисел, в связи с тезисом единства и взаимозависимости явлений в диалектическом материализме.

Исходя из данного конкретного явления, автор проводит психологический анализ процесса математического решения. В заключительной части статьи автор делает предварительные кибернетические, психологические и педагогические замечания в связи с научным исследованием и дает схему математического исследования процесса решения, с повторяющимися пробами, трудных задач, привлекая данные теории информации и теории цепей Ониченку-Михок.

ASPECTS THÉORIQUES ET PRATIQUES DE LA SOLUTION DES PROBLEMES DE MATHÉMATIQUES

(R é s u m é)

Dans cet article, on présente la solution d'un problème de théorie des nombres, concernant la configuration des nombres premiers, qui offre de larges possibilités d'analyse et de commentaires.

On établit la formule de récurrence (5) pour déterminer un nombre premier quelconque, en fonction de tous les nombres premiers plus petits que lui, avec une erreur de moins de 0,006.

Comme extension de la formule de récurrence (5), on présente ensuite la configuration des nombres premiers (6), dans le sens d'une relation entre tous les nombres premiers, depuis zéro vers l'infini.

Les nombres reflètent d'une manière généralisée des données de la réalité. On montre les conséquences philosophiques de la configuration des nombres premiers par rapport à la conception et à la méthode dialectique matérialiste relative à l'unité et au conditionnement mutuel des choses et des phénomènes.

Prenant comme point de départ le cas concret du problème traité sur la configuration et la loi des nombres premiers, on fait une analyse psychologique du processus d'invention mathématique.

On ajoute des considérations préliminaires cybernétiques, psychologiques et pédagogiques sur la recherche scientifique et l'on indique un schéma du processus de la solution des problèmes difficiles par des essais répétés et au moyen de la théorie de l'information et des théories des enchainements complets (Onicescu-Mihoc).

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE PROCESS OF SOLVING MATHS PROBLEMS

(A b s t r a c t)

The article deals with the solving of a problem of number theory concerning the configuration of prime numbers, which lends itself to wide possibilities of analysis and comment.

To determine a given prime number one establishes the recurrence formula (5) with an error less than 0.006 on the basis of all prime numbers smaller than the given prime number.

To expand the recurrence formula (5) one shows the configuration of prime numbers (6) in terms of relation between all prime numbers from zero to the infinite.

Numbers are the general reflection of concrete data of reality. The article shows the philosophical implications of the configuration of prime numbers according to the principle of dialectical materialism of unity and interdependency of things and phenomena. The article also carries a psychological analysis of the process of mathematical invention. Finally, there are some conclusions of cybernetical, psychological and educational interest on scientific research work, and an outline of a mathematical research into the process of solving difficult problems through the information theory and the complete link chain theory (Onicescu-Mihoc).

CERINȚELE CONTEMPORANEITĂȚII ȘI DEZVOLTAREA CONTINUĂ A ȘCOLII DE CULTURĂ GENERALĂ

T. TRUȚER, D. GÎTLAN, L. DAMIAN, A. BOURCEANU
Institutul de științe pedagogice

Studiul de față prezintă pe scurt unele aspecte referitoare la cadrul teoretic și metodologic al cercetării complexe privind *conceptul de cultură generală și școala de cultură generală*, întreprinsă de colectivul sectorului Bazele teoretice ale pedagogiei, sub controlul științific al conducerii Institutului de științe pedagogice. *

Din problematica temei cercetate vom desprinde unele aspecte semnificative privind procesele și fenomenele sociale care impun reorganizarea școlii de cultură generală, pe plan mondial și național. Apoi, vom încerca să precizăm semnificația actuală a conceptului de cultură generală, precum și modul în care se manifestă în teoria și în practica pedagogică străduința de a adapta școala de cultură generală la cerințele contemporaneității. În sfîrșit, vom expune procedeele de cercetare și de evaluare obiectivă a caracteristicilor dinamicii școlii de cultură generală din țara noastră.

I

Revoluția tehnico-științifică din zilele noastre are repercusiuni *directe* asupra tuturor laturilor vieții sociale. „Există semne care denotă că ne aflăm la începutul unei revoluții a învățămîntului, comparabilă cu aceea căreia i-a dat naștere invenția imprimeriei" [1]. Aprecierea situației actuale în domeniul învățămîntului, ca premergătoare unei transformări structurale, ni se pare exactă.

Existența a două sisteme mondiale, socialist și capitalist, transformarea socialismului în factor hotărîtor al dezvoltării istorice, revoluția tehnico-științifică, complexitatea vieții sociale și ritmul accelerat al desfășurării evenimentelor în toate domeniile relațiilor sociale, dar mai ales în știință și în tehnică, determină o situație nouă în teoria și în practica pedagogică, deosebită de aceea a epocilor anterioare.

---

* Conducător științific prof. univ. dr. *Stanciu Stoian*, membru corespondent al Academiei R.P.R.

[1] C. A. Mace: *Cercetarea științifică și sistemul de învățămînt*, în „Le Monde scientifique", nr. 3/1963.

După cum se știe, în formațiunile social-economice presocialiste și, mai cu seamă, în capitalism, progresul are un caracter antagonist. Aceasta s-a manifestat și în dezvoltarea istorică a învățămîntului, în special sub forma decalajului permanent între :

a) suma cunoștințelor și tehnicilor (de cunoaștere, de cercetare și de acțiune) elaborate de societate într-un moment dat și

b) suma cunoștințelor și tehnicilor însușite și utilizate de acea parte a tinerei generații care a avut acces la învățămînt.

Acest decalaj își are originea în contradicția dintre ritmul de dezvoltare a științei și tehnicii, nemijlocit legate de producție, pe de o parte, și ritmul de dezvoltare a învățămîntului, nemijlocit legat de cerințele suprastructurii, pe de altă parte. Contradicția de mai sus se manifestă pe mai multe planuri : I. decalajul între ansamblul cunoștințelor și tehnicilor *elaborate* de societate, într-un moment dat, și ansamblul celor efectiv *folosite* de ea (folosirea incompletă a forțelor de producție etc.) ; II. decalajul între ansamblul cunoștințelor *efectiv folosite* de societate și ansamblul celor *considerate utile*, din punctul de vedere al pregătirii tinerei generații ; III. decalajul între ansamblul cunoștințelor și tehnicilor *utile din punct de vedere pedagogic* și ansamblul celor efectiv utilizate de către cadrele de predare și *transmise* elevilor ; IV. decalajul între ansamblul cunoștințelor și tehnicilor *transmise* elevilor și ansamblul celor însușite și *utilizate* de aceștia.

Din raportul I rezultă măsura eficienței sociale a cunoștințelor științifice și tehnice, din raportul II rezultă măsura concordanței sau a divergenței dintre tendința de dezvoltare a științei și cea de dezvoltare a învățămîntului, iar din raportul III și IV rezultă măsura eficienței pedagogice a cunoștințelor.

În condițiile actualei revoluții tehnico-științifice, decalajul amintit a luat un caracter deosebit de acut, determinînd o schimbare esențială a situației obiective în practica pedagogică : cum își poate menține eficiența socială și pedagogică învățămîntul de cultură generală și împrejurări în care volumul cunoștințelor crește în progresie exponențială ?, cum se poate asigura, prin metode și tehnici adecvate, transmiterea și însușirea de către tineret a unui ansamblu de cunoștințe și deprinderi care să-l pună la adăpostul riscului de a avea, la terminarea școlii, o cultură generală învechită în raport cu progresele științei și ale tehnicii [2] ? Aceste întrebări legitime au fost formulate cu deosebită claritate în discuția care a avut loc în vara și în toamna anului trecut în publicațiile noastre.

Este un fapt constatat că în prezent are loc o „uzură accelerată a cunoștințelor“[3], ca urmare a ritmului rapid de dezvoltare a științei și tehnicii. Cunoștințele dobîndite de absolvenții școlilor de diferite grade se „demodează“ cu uimitoare repeziciune. Într-un fel nou se ridică, așadar, problema pregătirii elevilor pentru autoinstruirea post-școlară, fără de care nu pot ține pas cu cerințele producției și ale activității sociale în care se vor încadra.

În același timp, revoluția tehnico-științifică a produs o deplasare a ponderii diferitelor științe particulare în ansamblul culturii generale, a chemat la

[2] Vezi P. Drăgoescu : *Cultura generală, în* „Contemporanul“ din 7 iunie 1963 ; Stanciu Stoian : *Despre cultura generală*, „Contemporanul“ din 9 august 1963 ; M. Morea și I. Păduraru : *Elaborarea și editarea manualelor școlare*, în „Lupta de clasă“ nr. 8/1963.

[3] G. Berger : *L'Homme moderne et son education*, Paris, 1962, p. 118.

viață noi discipline științifice, a adus modificări însemnate în dialectica cercetării științifice (creșterea rolului limbajului și al prelucrării matematice, transformarea nemijlocită a științei într-o forță de producție, experimentul cu caracter industrial, axiomatizarea teoriilor științifice, introducerea perspectivei metateoretice etc.). Aceste fapte presupun nu numai o restructurare a conținutului procesului instructiv-educativ, dar și o înnoire a metodelor de predare.

II

Reducerea la minimum a decalajului dintre nivelul atins de știință, pe de o parte, și nivelul învățămîntului de cultură generală, pe de altă parte, se lovește de dificultăți cu neputință de lichidat în condițiile societății bazate pe existența claselor antagoniste, în care accesul maselor la învățătură, precum și orientarea ideologică științifică a învățămîntului sînt subordonate intereselor clasei stăpînitoare de a-și menține monopolul asupra științei și tehnicii. Deși au fost adoptate declarații categorice în adunările generale ale Organizației Națiunilor Unite cu privire la drepturile omului, prin care se preconizează dreptul la învățătură al oricărui copil de vîrstă școlară, indiferent de situația lui socială, deși în 1959 Adunarea Generală a Națiunilor Unite a adoptat în unanimitate o declarație a drepturilor copilului, care reafirmă dreptul elementar la învățătură, documentele U.N.E.S.C.O. arată că aproape jumătate din copiii de vîrstă școlară nu au acces la învățămîntul elementar, iar numărul celor care au acces la învățămîntul mediu și mai ales la cel superior este extrem de redus [4].

Cu toate acestea, sub presiunea luptelor revendicative ale maselor și sub acțiunea cerințelor producției automatizate se fac simțite, în toată lumea capitalistă tendințe urmărind :

a) lărgirea accesului la învățămîntul de cultură generală a unei părți mai mari a populației ;

b) extinderea timpului de școlarizare obligatoriu în învățămîntul de cultură generală și

c) reforma conținutului învățămîntului de cultură generală [5].

Decalajul dintre progresul cultural al societății și progresul școlii a căpătat îndeosebi în ultimul secol un caracter permanent, devenind o trăsătură definitorie a școlii burgheze. Școala ale cărei raporturi cu progresul tehnico-științific au fost reglementate spontan și sporadic a devenit din ce în ce mai impermeabilă la progresul general al societății și al culturii, provocînd fenomenul izolării de viață a școlii burgheze, demascat de Lenin. Caracterizînd această situație, cunoscutul fizician francez L. de Broglie scria că „...învățămîntul are prin însăși esența sa o tendință dogmatică "[6]. Despre aceeași orientare spre „deformare dogmatică" a școlii burgheze vorbește și Paul Langevin [7].

---

[4] L'Education dans le monde, III, *L'Enseignement du second degré*, U.N.E.S.C.O., 1963, p. 14.

[5] Vezi : L'Education dans le monde, III, *L'Enseignement du second degré*, U.N.E.S.C.O., Paris, 1963, p. 89—94.

[6] L. de Broglie : *Sur les chantiers de la science, Albin Michel.*

[7] Paul Langevin : *La Pensée et l'action*, Paris, 1950, p. 195.

Faptul că în condițiile capitalismului neconcordanța amintită „se rezolvă" fie prin izolarea școlii de viață, fie prin introducerea unor noi cunoștințe în vechile programe și planuri de învățămînt, duce la urmări dintre cele mai grave. Experții U.N.E.S.C.O.-ului semnalează că „...de treizeci de ani programele supraîncărcate și surmenajul școlar ridică în fața învățămîntului secundar o problemă dificilă" ...„numeroși profesori susțin că mulți elevi inteligenți au început să aibe aversiune față de studiu și capacitatea lor intelectuală s-a pierdut" datorită acestei supraîncărcări [8].

Reglementarea spontană a raportului dintre nivelul general de dezvoltare a științei și tehnicii și nivelul de asimilare a cunoștințelor lor de către școală, în condițiile societăților bazate pe clase antagoniste, provoacă o serie întreagă de fenomene negative care micșorează eficiența învățămîntului.

De bună seamă, școala nu poate lua din ansamblul cunoștințelor științifice și tehnice decît pe acelea care prezintă o importanță fundamentală pentru formarea tinerei generații, a căror însușire poate fi realizată prin metode pedagogice adecvate vîrstei și gradului de dezvoltare intelectuală a elevilor.

În condițiile socialismului, devine posibilă reglementarea planificată a micșorării continue a decalajului existent între ritmul de dezvoltare a științei și tehnicii și ritmul de dezvoltare a învățămîntului. Aceasta deoarece societatea socialistă este direct interesată în înarmarea tuturor membrilor săi cu cunoștințe științifice și tehnice la nivelul celor mai înaintate realizări din epoca noastră.

Totodată, societatea socialistă urmărește în mod conștient și planificat aplicarea, pe scara întregii economii naționale, a tuturor cuceririlor tehnico-științifice.

Soluționarea problemelor complexe ridicate de revoluția tehnico-științifică actuală corespunde astfel necesităților interne ale dezvoltării socialismului în țara noastră. Formarea omului nou, personalitate multilateral dezvoltată și organic integrată în orînduirea socialistă, constituie un obiectiv principal al revoluției noastre culturale. Sub îndrumarea partidului, întreaga societate urmărește, prin intermediul unui complex de instituții statale și obștești, realizarea unui om nou caracteristic societății noastre. În centrul acestor instituții se situează învățămîntul, care are rolul principal în formarea și în educarea tinerei generații. „Cuprinderea în învățămîntul general cu o durată de școlarizare prelungită a tuturor tinerilor de la orașe și sate, lărgirea considerabilă a învățămîntului de toate gradele, creșterea numărului de absolvenți ai institutelor de învățămînt superior, vor juca un rol esențial în formarea omului societății noi, cu o cultură generală multilaterală și cu un înalt nivel de pregătire profesională" [9].

În sistemul de învățămînt din R.P.R., învățămîntul de cultură generală, „principalul factor de ridicare a nivelului cultural al poporului", are sarcina, după cum stabilește Hotărîrea Comitetului Central al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri din 1956, să asigure elevilor de la fiecare curs, ținînd seama

[8] L'Education dans le monde, vol. III, *L'Enseignement du second degré*, U.N.E.S.C.O., Paris, 1963, p. 153.

[9] *Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn*, Editura politică, București, 1960, p. 74.

de vîrsta lor, o dezvoltare multilaterală, printr-un sistem închegat și unitar de cunoștințe științifice, îmbinate cu deprinderi practice de muncă productivă, prin însușirea educației morale comuniste, a educației estetice și educației fizice".

În etapa actuală, învățămîntul de cultură generală se compune din școala de bază de 8 ani (obligatorie) și din școala medie. Decretul Consiliului de Stat al R.P.R. din septembrie 1961 subliniază unitatea școlii noastre, legătura strînsă dintre școala de 8 ani și școala medie.

În statul socialist, învățămîntul nu reprezintă un simplu canal de transmitere a cunoștințelor, ci îi revin importante sarcini educative, formative, pe baza funcției sociale a școlii, în virtutea principiului leninist al legării școlii de viață și în conformitate cu cerința indivizibilității procesului instructiv-educativ. Scopul principal al procesului de învățămînt, a arătat tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la Conferința Organizației de partid a orașului București din 1964 este „însușirea temeinică de către elevi și studenți a cunoștințelor de cultură generală și de specialitate științifică, legătura strînsă a învățămîntului cu cerințele practicii construcției socialiste".

Școala noastră socialistă trebuie să „pregătească tineri constructori activi și conștienți ai socialismului, animați de patriotism socialist, de hotărîrea de a pune în slujba patriei toată energia și elanul tinerese, de a fi gata oricînd să o apere la nevoie" [10]. Punînd accentul pe dezvoltarea unei atitudini active și conștiente față de construcția socialistă, pe faptul că „toți tinerii trebuie să fie oameni de voință și caracter, cinstiți și modești, pregătiți să lupte cu orice greutăți, prezenți mereu acolo unde se hotărăște îndeplinirea sarcinilor, intransigenți față de concepțiile înapoiate, față de orice manifestare a ideologiei burgheze" [11], partidul orientează teoria și practica pedagogică spre accentuarea laturii formative a procesului instructiv-educativ.

Generația nouă trebuie să fie capabilă să se orienteze, pe baza cunoștințelor și deprinderilor dobîndite, în problemele complexe ale vieții, să intervină activ, cu pasiune și cu inițiative curajoase, în rezolvarea sarcinilor curente, la nivelul posibilităților oferite de știința și de tehnica zilelor noastre. Ea trebuie să acționeze în perspectiva liniei generale de dezvoltare a societății noastre, în direcția dezvoltării bazei tehnico-materiale a desăvîrșirii construcției socialiste și a trecerii treptate la comunism.

Legătura strînsă a școlii de cultură generală cu viața constituie un principiu fundamental în politica școlară a statului socialist. În condițiile țării noastre există posibilități reale pentru adaptarea școlii la cerințele contemporaneității, la exigențele pe care le ridică în fața învățămîntului de cultură generală revoluția tehnico-științifică actuală. Măsurile luate de P.M.R. și de Consiliul de Stat al R.P.R. privind trecerea treptată la învățămîntul obligatoriu de 8 ani, precum și indicațiile Congresului al III-lea al P.M.R. cu privire la perfecționarea continuă a sistemului și a conținutului învățămîntului constituie baza dezvoltării continue a școlii noastre.

---

[10] Gheorghe Gheorghiu-Dej: *Articole și cuvîntări, 1961—1962*, Editura politică, București, 1962, p. 343.

[11] *Ibidem*, p. 344.

III

După cum s-a arătat, opinia publică mondială și specialiștii în problemele educației sînt preocupați de problema adaptării școlii de cultură generală la noua situație pedagogică creată.

În esență, problema care stă în fața învățămîntului de cultură generală este aceea de a corespunde cerințelor vieții sociale contemporane, ale revoluției tehnico-științifice și capacității de asimilare a cunoștințelor a tineretului de vîrstă școlară.

Profesorul Stanciu Stoian a formulat în termenii următori esența întrebărilor care se ridică în fața învățămîntului de cultură generală: „Ce anume din noile cuceriri ale științei și tehnicii are drept de cetate în sfera nouă a noțiunii de cultură generală? Cum vom putea face ca elevul (omul) să cuprindă într-un interval de timp rezonabil volumul de cunoștințe necesare?... Este... omul capabil să-și însușească volumul de cunoștințe impus de progresul actual al științei și tehnicii?" Aceste întrebări preocupă, în general, pedagogii din lumea întreagă. Răspunsul este căutat în diferitele consfătuiri internaționale ale experților în problemele școlare, cu un larg și prelungit ecou în publicațiile de specialitate din toate țările lumii. Încă în toamna anului 1957, dezbaterea organizată de Institutul de pedagogie din Hamburg al U.N.E.S.C.O. a criticat înțelegerea tradițională a noțiunii de cultură generală. „Concepția tradițională a culturii generale — precizează referatul — se baza pe convingerea că destinul spiritual, social și cultural al comunității trebuie să fie dirijat de o elită. Cultura generală a fost privilegiul unei minorități înstărite, care nu avea nevoie să lucreze din greu pentru asigurarea existenței... Scopul culturii generale a fost să dezvolte calitățile necesare conducerii la reprezentanții acestei pături înguste, care ea singură dispunea de putere... Expresia cea mai pură a acestei concepții a culturii generale o găsim în „grammar school" (licee, colegii, gimnazii), în care predomina studiul limbilor clasice. În cea de-a doua jumătate a secolului trecut au fost incluse în planurile de învățămînt matematica, științele fizicii și — ceva mai tîrziu și cu oarecare greutate — științele biologice. Însă, predarea acestor materii moderne a avut un caracter predominant teoretic, nu s-a dat prețuirea cuvenită consecințelor practice (utilitare) ale acestor discipline. Tehnologia științifică nu făcea parte din obiectele de învățămînt...".

Potrivit constatării experților, schimbările produse de revoluția tehnico-științifică impun o reconsiderare a conținutului noțiunii de cultură generală. Consfătuirea de la Hamburg a propus următoarea descriere a elementelor componente ale conceptului actual de cultură generală: „conținutul culturii generale trebuie să includă următoarele:

1. Cunoștințe științifice despre lume și om...
2. Cunoașterea istoriei și a științelor sociale, ca explicație a epocii noastre.
3. Cunoașterea tehnologiei și a tehnicii, ca factor esențial al civilizației moderne.
4. Legătura cu arta, ca expresie a luptei pentru valori sociale, precum și a vieții afective personale a omului.

Spre a-și putea îndeplini funcția socială, instrucția în școala de cultură generală... trebuie să se ocupe de următoarele domenii ale cunoașterii și activității umane :

1. Relațiile dintre oameni : a) limba maternă, b) matematica, limbajul universal al științelor naturii, c) o limbă străină.

2. Științele sociale : cel puțin istoria și geografia (în raport cu viața societății), precum și unele cunoștințe de economie politică și de sociologie.

3. Științele naturii : în mod obligatoriu fizica, chimia, biologia, completate cu cunoștințe din domeniul astronomiei, geologiei și fiziologiei. Mare atenție trebuie acordată nu numai influenței sociale a științelor naturii, ci și tehnologiei și organizării muncii.

4. Arta și lucrul manual : tineretul trebuie să dobîndească dexteritate manuală și să învețe prețuirea frumosului. În conceptul de artă se cuprind artele plastice, arta decorativă, muzica etc.

5. Educație fizică, inclusiv jocul și atletismul.

6. Îndeletniciri liber alese de elevi, în acord cu materia prevăzută în planul de învățămînt".

Referatul întocmit de experții U.N.E.S.C.O. cu privire la schimbările esențiale produse în conținutul conceptului de cultură generală, ca urmare a revoluției tehnico-științifice actuale, scoate în evidență importanța disciplinelor tehnico-științifice în ansamblul culturii generale contemporane. Ca atare, învățămîntul de cultură generală trebuie să fie corespunzător acestui nou conținut.

În această perspectivă, devine posibilă și necesară examinarea științifică a schimbărilor care se impun în vederea unei mai depline adaptări a școlii noastre de cultură generală la cerințele actuale. O importanță crescîndă au, fără îndoială, materiile care asigură orientarea generală în lume și în societate a tineretului școlar și îl înarmează cu o metodă de gîndire riguros științifică (științele sociale). Schimbările intervenite în conținutul culturii generale nu trebuie să se reflecte numai în creșterea volumului cunoștințelor predate în școală, ci și în accentuarea acțiunii formative a acestora.

În ceea ce privește raportul dintre obiectele științifice realiste și cele umanistice, se impune reexaminarea problemei, întrucît astăzi în multe domenii ale științelor sociale se folosesc metode matematice. Astfel, nici în pregătirea elevilor din secțiile umaniste nu pot lipsi cunoștințe de matematică și cele referitoare la elementele ciberneticii și ale teoriei informației.

În ceea ce privește conținutul obiectelor de învățămînt, este un fenomen unanim admis că supraîncărcarea elevilor se datorește — în bună măsură — unor deficiențe în proporționarea volumului de cunoștințe faptice în detrimentul cunoașterii principiilor și legilor generale. Numeroși cercetători în domeniul pedagogiei și al psihologiei pedagogice susțin că asimilarea în școală a noilor cunoștințe determinate de avîntul dezvoltării științei și tehnicii nu se poate face în nici un caz numai prin lărgirea programelor actuale, ci, după cum precizează profesorul F. Klement, într-un articol publicat în Ucitelskaia gazeta din 28 XI 1963, „prin abordarea de pe poziții principial noi a problemelor didacticii". În esență, preocupările de acest gen urmăresc adaptarea predării la cerințele logicii interne a diferitelor discipline. Se impune astfel

restructurarea conținutului școlii de cultură generală, în așa fel încît să se realizeze o mai judicioasă stabilire a ponderii diferitelor materii de învățămînt.

Aspectul formativ al învățămîntului de cultură generală se manifestă, în cadrul materiilor predate și sub forma problemei transferului cunoștințelor și deprinderilor dobîndite. N. L. Munn a arătat că cercetările experimentale duc la concluzia că transferul cunoștințelor și deprinderilor nu se realizează prin intermediul așa-numitelor discipline formale, ci se datorește analogiei conținutului, tehnicilor și principiilor din diferitele domenii [12].

Această constatare relevă necesitatea unei mult mai accentuate confruntări a conținutului diferitelor materii de învățămînt, semnalarea obligatorie în predare a acelor categorii sau principii care se regăsesc și în alte discipline, pentru a ușura în acest fel dezvoltarea capacității de sinteză la elevi.

În general, reexaminarea programelor și a manualelor trebuie să urmărească eliminarea tuturor elementelor care duc la supraîncărcare (repetări, prezentarea amănunțită și inutilă a unor fapte care pot fi înlocuite prin indicarea principiului general explicativ etc.) și stabilirea unei mai juste corelații între obiectele de învățămînt.

Dezvoltarea continuă a școlii noastre de cultură generală ridică astfel o serie de probleme a căror analiză științifică se impune cu stringență.

Este evident că acumularea extrem de rapidă de cunoștințe, existența unor metode de difuzare rapide (radioteleviziunea, calculatoarele electronice etc.), precum și procedeele de instruire programată, pun în mod acut problema introducerii în practica pedagogică a metodelor și tehnicilor noi, problemă care a format obiectul reuniunii experților U.N.E.S.C.O. din 12—20 martie 1962. Bineînțeles, procesul de instrucție nu poate fi asimilat cu un transfer mecanic de cunoștințe, de atitudini sau de experiență. Cu toate acestea, consfătuirea experților a precizat, pe bună dreptate, că utilizarea unor metode și tehnici noi, impuse de dialectica revoluției tehnico-științifice, ne obligă să analizăm într-un fel nou unele categorii fundamentale ale teoriei și practicii pedagogice.

IV

Acestor cerințe obiective, determinate de sarcinile școlii noastre de cultură generală în construcția socialistă, precum și de actuala revoluție tehnico-științifică, caută să le răspundă cercetarea întreprinsă de Institutul de științe pedagogice. Obiectivul principal al cercetării este stabilirea gradului în care învățămîntul nostru de cultură generală corespunde cerințelor analizate mai sus, precum și elaborarea unor propuneri în vederea perfecționării acestei verigi însemnate din sistemul de învățămînt.

În consecință, cercetarea se ocupă de diferite aspecte ale problemei. După examinarea succintă a evoluției istorice a conceptului de cultură generală, vom arăta necesitatea de a delimita conceptul obișnuit de cultură generală de cel folosit în practica și în teoria pedagogică.

Semnificația conceptului de cultură generală cuprinde următoarele înțelesuri : 1) ansamblul cunoștințelor existente și cu putere de circulație într-o uni-

[12] N. L. Munn : *Traité de psychologie, Payot*, Paris, 1963, p. 158.

tate social-istorică determinată (conceptul cantitativ de cultură generală); 2) totalitatea cunoștințelor ordonate, selecționate și structurate într-un anumit fel, în funcție de idealul uman al unei societăți, precum și ansamblul atitudinilor și deprinderilor necesare pentru a conferi acestor cunoștințe valoare operativă, adică eficiență practică (conceptul calitativ de cultură generală); 3) semnificația (formulată în mod explicit sau nu) care reiese din activitatea concretă instructiv-educativă a instituțiilor specializate în formarea tineretului sau adulților. În acest din urmă sens — sensul pedagogic operațional de cultură generală — înțelegem conținutul care reiese din documentele oficiale (legi de organizare, planuri de învățămînt etc.), precum și pe cel care reiese din practica pedagogică a unei societăți date.

Analiza categoriei de cultură generală scoate în evidență variabilitatea ei istorică, dependentă de obiectivele urmărite de societate în etapa respectivă.

În al doilea rînd, vom studia evoluția școlii de cultură generală atît în țară, cît și în străinătate, precizînd profilul învățămîntului de cultură generală în diferite epoci, aria de cuprindere a populației de vîrstă școlară și legătura ei cu diferite activități sociale și, mai ales, cu producția.

O parte esențială a cercetării se referă la nivelul actual al școlii de cultură generală din țara noastră. Ca indice obiectiv al rezultatelor și al nivelului învățămîntului de cultură generală s-au ales analiza notelor obținute de elevii școlii medii de cultură generală, rezultatele la examene de absolvire (clasa a VII-a, respectiv a VIII-a), la examenul de admitere (clasa a VIII-a, respectiv a IX-a), la examenul de maturitate și de admitere în facultăți.

Analiza statistică a acestor note va permite stabilirea gradului de eficiență a învățămîntului nostru de cultură generală, din punctul de vedere cercetat.

În același timp, vom supune analizei conținutul învățămîntului nostru de cultură generală, prin cercetarea programelor și planurilor de învățămînt în vigoare, prin analiza statistică a ponderii diferitelor materii în învățămîntul de cultură generală, urmărind în ce măsură raportul existent între diferitele materii corespunde cerințelor nivelului actual de dezvoltare a științei și cerințelor planului de dezvoltare a economiei naționale. În legătură cu acest din urmă aspect, se va supune unei analize riguroase raportul existent între nivelul și conținutul culturii generale asigurate de școală și cerințele principalelor profesiuni spre care se dirijează majoritatea absolvenților.

Problema elaborării unor programe și manuale la nivelul cuceririlor actuale ale științei, axate pe logica internă a disciplinei respective, necesită participarea nemijlocită a celor mai buni specialiști din diferite domenii la munca pedagogilor.

Cercetarea este dublată de o anchetă socială amplă, care urmărește să cuprindă aprecierile asupra nivelului școlii de cultură generală și asupra cerințelor care se pun în fața ei, aprecieri făcute de oameni de știință și cultură, de specialiști din economia națională, de cadre didactice din învățămîntul de cultură generală, de studenți din ultimii doi ani și de elevi.

Analiza rezultatelor obținute va permite formularea unor propuneri în vederea perfecționării continue a învățămîntului de cultură generală, în conformitate cu posibilitățile create școlii în țara noastră.

ТРЕБОВАНИЯ СОВРЕМЕННОСТИ И ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

(Р е з ю м е)

В статье анализируются некоторые вопросы динамики развития общеобразовательной школы, обусловленные объективными требованиями социалистического строительства в нашей стране, в условиях современной технической и научной революции. На основе анализа исторической эволюции понятия „образованности" (общей культуры), замечается разрыв между совокупностью знаний и техники (умственной деятельности, исследования и действия), социально разработанных, и совокупностью знаний и техники, использованных обществом, переданных ученикам через систему обучения. В условиях социалистического общества уменьшение этого разрыва является государственным вопросом.

Отвечая требованиям такого порядка, сектор теоретических основ педагогики при Институте педагогических наук проводит комплексное исследование с целью определить операционно-педагогическое понятие „общей культуры" (образованности), историческое содержание понятия общеобразовательной школы, объективные указатели уровня общеобразовательной школы в РНР, ее содержание и социальные требования к общеобразовательной школе в зависимоти от перспективного плана развития народного хозяйства.

В заключительной части статьи авторы предлагают необходимые мероприятия для лучшего приспособления школы к требованиям современности (между предметное соотношение в учебном плане, приспособление методики преподавания к логике данных предметов и др.).

LES EXIGENCES DE LA CONTEMPORANEITE ET LE DEVELOPPEMENT CONTINUEL DE L'ECOLE DE CULTURE GENERALE

(Résumé)

L'article débat certains aspects de la dynamique du développement de l'école de culture générale, déterminés par les exigences objectives de l'édification socialiste en notre pays dans les conditions de la révolution technique — scientifique actuelle. Analysant l'évolution historique du concept de „culture générale", on constate l'existence d'un décalage entre l'ensemble des connaissances et des techniques (pensée, recherche, action) socialement élaborées et l'ensemble des connaissances et des techniques utilisées effectivement par la société, transmises aux élèves par le système d'enseignement et appropriées par ceux-ci. Dans les conditions du socialisme, la diminution de ce décalage est une préocupation de l'Etat, planifiée et continue.

Afin de contribuer au perfectionnement de l'enseignement de culture générale, le secteur „Les fondements théoriques de la pédagogie" de l'Institut des Sciences Pédagogiques, effectue une recherche complexe dont les objectifs sont : la définition du concept pédagogique de culture générale, l'historique du contenu de l'école de culture générale en R.P.R., les indicateurs objectifs du niveau de l'école de culture générale en R.P.R., son contenu et les exigences sociales à l'égard de l'enseignement de culture générale en fonction du plan de perspective du développement de l'économie nationale, des professions qui naissent et se généralisent, et de la nécessité de restructurer les objets d'étude, etc. Ces exigences forment l'objet de recherches à base d'indicateurs socio-économiques et à base d'enquêtes sociales.

Le travail comprend, à la fin, des propositions concernant une meilleure adaptation de l'école aux exigences de la contemporanéité (le rapport entre les différentes disciplines, l'enseignement adapté à la logique intérieure de celles-ci, nouvelles méthodes et nouvelle technique dans la transmission des informations etc.).

PRESENT DEMANDS AND THE CONTINUED DEVELOPMENT OF THE ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS

(Abstract)

The article discusses certain aspects of the development of elementary and secondary schools determined by the objective demands of socialist construction in this country in the conditions of the present revolution in science and technology. An analysis of the evolution of the notion of "general education" shows the existance of a gap between the knowledge and technics elaborated by society and the knowledge and technics actually used by society, imparted to pupils through the channels of education and acquired by them.

In socialism, to narrow this gap is a state concern, planned and continued. To contribute to a better elementary and secondary education, the Theoretic Bases of Education Department of the Institute for Pedagogical Sciences is now carrying out a vast research work aimed at defining the notion of "general education", at presenting the history of Rumanian elementary and secondary schools in point of contents, at showing their level and the social requirements depending on the long-term plan for the development of the national economy, the requirements of the new professions cropping up and getting generalized, the need for a re-shuffling of teaching-subjects etc. All the above requirements were established through social-economic indices and a social inquiry.

The work concludes with proposals aimed at bringing schools more into line with present world demands such as the relation between various subiects in the curriculum, the modelling of teaching upon their internal logic, the adoption of new teaching methods and media, audio-visual communication etc.).

DESPRE PERCEPEREA ESTETICĂ A IMAGINII LITERARE REDATE PRIN FIGURI DE STIL, LA CLASELE V—VI

TIA MUREȘ
Cercetător principal la Institutul
de științe pedagogice

Realitatea noastră școlară dovedește că imaginile artistice din literatură, redate prin figuri de stil, sînt accesibile copiilor, începînd încă de la vîrsta mică. Prin coloratura lor deosebit de pregnantă, figurile de stil răspund nevoii copilului de concret, necesității lui de a intui lucrurile. Dar, dacă combaterea tendințelor de subapreciere a capacității de a percepe estetic imaginile artistice, exprimate prin figuri stilistice, este cerută în predarea literaturii începînd încă de la vîrsta mică, cu atît mai acut se pune această problemă în procesul de predare a literaturii la elevii de vîrstă mijlocie.

Este bine cunoscut faptul că, din punct de vedere al dezvoltării lor psihice, preadolescenții sînt socotiți jumătate copii, jumătate tineri. Acest fapt se reflectă din plin și în particularitățile gîndirii lor. În timp ce la elevii mici predomină gîndirea concretă, iar la elevii mari cea abstractă, la elevii preadolescenți procesul de gîndire, deși mai păstrează într-o măsură considerabilă caracterul concret, realizează un salt calitativ, care dă preadolescenților putința să opereze cu noțiuni abstracte. Este, deci, de presupus că la această vîrstă elevii izbutesc nu numai să sesizeze imaginile care stau la baza figurilor de stil, ci chiar să priceapă cu ușurință sensul figurat al unor expresii stilistice, să pătrundă înțelesul construcției metaforice a unui text literar, să-și însușească anumite noțiuni de stil, cum ar fi comparația, epitetul, metafora și personificarea. Datorită acelorași particularități ale gîndirii lor, preadolescenții vor putea ajunge, prin mijlocirea procesului de percepere estetică a imaginilor redate prin figuri de stil, la putința de a-și reprezenta în mod plastic descrierile din literatură și de a crea, pe această cale, în compunerile lor, tablouri literare (operație care presupune o considerabilă putere de abstractizare).

Goana după acțiunea din opera literară este, fără îndoială, o trăsătură proprie preadolescenților. Este știut că printre cărțile citite de preadolescenți, în afara școlii, un loc deosebit îl ocupă romanul de călătorie, de aventuri științifico-fantastice, în general povestirile pline de peripeții, în care forma colorată este prea puțin folosită de scriitor. Dar, urmărind faptele și întîmplă-

rile redate prin imaginea artistică, elevii — la această vîrstă — percep respectivul text literar mai mult rațional și prea puțin estetic. Tocmai în acest fenomen rezidă și pericolul de a confunda pseudo-literatura cu operele literare de calitate. Pentru înlăturarea acestui pericol se pot găsi resurse în formarea la elevi a deprinderii de a percepe estetic operele literare colorate cu figuri de stil, care reliefează tablouri din natură și din viață, conturează portretele personajelor, plasticizează întregul conținut. Fără îndoială că pe această cale elevii vor putea, cu vremea, să guste specificul artistic al operelor epice și dramatice de valoare, în care locul limbajului colorat îl ia firescul stilului.

În ceea ce privește programa actuală de limba romînă pentru școala de 8 ani, este incontestabil că ea vădește, față de programele precedente, o preocupare vizibil sporită pentru formarea la elevi a putinței de a se emoționa în fața specificului artistic al unui text literar. Un progres real s-a realizat și prin indicațiile actualei programe de limba romînă în ceea ce privește predarea noțiunilor de stil, a noțiunilor de teorie literară, în general, la clasele V—VIII.

Ne putem, totuși, întreba dacă nu cumva nevoia de concret — îmbinată cu puterea de abstractizare proprie elevilor preadolescenți — ar putea permite însușirea unori figuri de stil — comparația, metafora și personificarea — mai devreme decît prevede actuala programă de limba romînă pentru clasele V—VIII.

Cu totul potrivită apare recomandarea din actuala programă ca noțiunile literare să fie predate în așa fel, încît textul să nu li se subordoneze. Asemenea indicații lărgite ar putea arăta, de pildă, profesorului că figurile de stil pot fi percepute *treptat* și *sistematic*, pe baza analizei unitare a textelor în care se găsesc, astfel încît elevii să se emoționeze în fața fiecărei figuri de stil și să sesizeze imaginea artistică exprimată prin această figură, cu mult înainte de a ajunge la textul din manual alături de care se dă respectiva definiție. Însușirea definiției constituind, în acest mod, o încununare a procesului prin care elevii percep sistematic și treptat figurile de stil întîlnite în textele parcurse, va fi incomparabil mai accesibilă și mai trainică. Cu atît mai temeinică poate ajunge însușirea figurilor de stil, cu cît analizarea lor pe texte se va desfășura la clasă și ulterior, după predarea respectivelor definiții.

Ținînd seama de toate aceste considerente, am desfășurat faza experimentală a cercetării noastre (în clasele V—VI de la Școala medie nr. 10 din București), pornind de la *ipoteza* că : *potențialitatea de percepere estetică a imaginilor artistice din creația literară, redate prin figuri de stil, depășește la elevii preadolescenți cerințele actuale ale programei și ale sistemului de predare în școală.*

Puși în situația de a selecta dintr-un text literar figuri de stil, preadolescenții din clasele V—VI nu numai că izbutesc să desprindă cu ușurință expresiile stilistice de celelalte elemente ale formei, dar în majoritatea cazurilor sesizează întreaga imagine redată prin fiecare figură de stil.

În condițiile aplicării la un colectiv de elevi (clasele V—VII) a unui sistem de măsuri și procedee care să intensifice procesul de percepere estetică a imaginilor artistice redate prin figuri de stil, elevii ajung să-și însușească

în clasa a V-a comparația (prevăzută în actuala programă pentru clasa a VI-a) și pot trece în clasa a VI-a la însușirea metaforei (deși programa prevede predarea noțiunii de metaforă într-o clasă ulterioară) *. Ei ajung în clasa a VI-a, pe calea însușirii comparației și a metaforei, la pătrunderea sensului figurat al personificării **.

Perceperea estetică a imaginilor artistice redate prin figuri de stil — îndeosebi actul de percepere estetică a descrierilor literare conturate prin expresii stilistice — se poate reflecta puternic în compunerile creatoare ale elevilor. Procesul de creare a figurilor de stil și a tablourilor literare conturate prin expresii stilistice, în compuneri, stimulează la elevi redarea impresiilor proprii și interpretarea personală a faptelor expuse.

Decurgînd din această ipoteză de lucru, obiectivele centrale ale cercetării au fost următoarele :

Stabilirea la elevii claselor V—VII — atît în condițiile pe care le oferă sistemul de măsuri și procedee aplicat prin cercetarea noastră, cît și în condițiile obișnuite de predare a literaturii la respectivele clase — a unor date privind : 1) potențialitatea de sesizare a figurilor de stil dintr-un text literar, de percepere vie a imaginilor artistice redate prin figuri de stil și de explicare a ideilor și sentimentelor exprimate prin fiecare figură de stil sesizată în text ; 2) particularitățile și gradul în care perceperea estetică a imaginilor artistice redate prin figuri de stil se reflectă în compunerile creatoare ale elevilor, gradul în care procesul de creare a figurilor de stil, a tablourilor literare, conturate prin expresii statistice, stimulează la elevi redarea impresiilor proprii și a interpretărilor personale în compuneri.

Determinarea la elevii de această vîrstă, în condițiile aplicării sistemului nostru de măsuri și procedee, a particularităților pe care le prezintă procesul de însușire a epitetului, comparației, a metaforei și a personificării.

Pentru cercetare a fost aleasă o clasă experimentală la Școala medie nr. 10 din București (aceeași clasă la care s-au făcut în faza constatativă observațiile relatate mai sus). Paralel, a fost organizat la Palatul Pionierilor din București un cerc experimental, în cadrul căruia au fost cuprinși, pe parcursul cercetării, 15 elevi din clasa experimentală. Pentru control am folosit o clasă de la aceeași școală, paralelă cu clasa experimentală. Într-o anume măsură ne-au servit drept control majoritatea elevilor din clasa experimentală, luați în comparație cu elevii din această clasă antrenați în activitatea cercului literar experimental.

Pentru elucidarea problemelor, *în cadrul primului obiectiv al cercetării*, la clasa experimentală, la clasa de control și la cerc (la clasa experimentală cu o frecvență sporită) am aplicat periodic : probe de categoria I, sub formă de teme de alegere (selectare) și de explicare a unor figuri de stil dintr-un text literar citit de noi în prealabil întregului colectiv la clasă și la cerc, urmărind calitatea și gradul în care elevii sesizează și explică epitete, comparații, metafore, personificări și alte figuri de stil întîlnite în texte (hiperbole,

* În anii școlari în care s-a desfășurat cercetarea (1960—1961 și 1961—1962), programa prevedea predarea metaforei la clasa a VII-a.

** În perioada cercetării, însușirea noțiunii de personificare era prevăzută în programă la începutul clasei a V-a. În actuala programă nu este prevăzută nici pentru clasa a VI-a.

repetiții etc.) ; probe de categoria a II-a, sub formă de compuneri creatoare, spre a se constata : gradul în care elevii utilizează diferitele figuri de stil, măsura în care figurile de stil utilizate de elevi sînt reproduse din memorie sau constituie rodul imaginației lor creatoare, dacă elevii redau plat sau colorat, dacă redau din cărți, sau izbutesc prin redarea imaginilor colorate să exprime impresii vii din viață, trăiri psihice, dacă izbutesc prin utilizarea figurilor de stil să descrie tablouri literare, dacă îmbină descrierea cu povestirea.

Aceste criterii generale de prelucrare a probelor din categoria I și a II-a au suferit modificări (s-au folosit în parte sau total), în funcție de natura textelor și temelor ce au alcătuit baza fiecărei compuneri în parte. Pentru verificarea celor constatate în legătură cu particularitățile de percepere estetică a imaginilor redate prin figuri de stil, cu posibilitățile de a sesiza și explica expresiile stilistice din textul literar, probele date la cerc în primul an de cercetare au fost aplicate nu numai elevilor din clasa a V-a, alcătuind majoritatea în cerc, ci și altor elevi, doi din clasa a VI-a plus doi din clasa a VII-a, antrenați în activitatea cercului.

În ce privește cel de-*al doilea obiectiv al cercetării*, protocoalele consemnînd observațiile făcute la lecțiile de literatură și la ședințele de cerc (desfășurate pe baza sistemului de măsuri și procedee aplicat de noi) au fost confruntate cu materialul probelor experimentale de categoriile I și a II-a culeș de la clasa experimentală și de la cercul experimental.

★

A. În sistemul de măsuri și procedee aplicat de noi pe parcursul etapelor experimentale *am inclus, în primul rînd, axarea procesului de predare a literaturii pe specificul artistic al textului literar.* Pentru eficacitatea acestei măsuri, am utilizat următoarele procedee : lecțiile s-au sprijinit pe analiza unitară a fondului și formei din opera literară studiată ; s-a pornit de la mijloacele de expresie la conținut și invers ; s-a insistat asupra mijloacelor de redare a conținutului din operele literare.

Spre exemplificare, desprindem din protocolul respectiv un moment al lecției ținute la clasa a V-a experimentală, pe baza fragmentului din romanul „Setea" de Titus Popovici, aflat în manual.

Li s-a cerut elevilor să găsească, prin analiza textului, cele două fraze din text care conțin o expresie redînd înduioșarea lui Mitru (aceeași în ambele fraze). Elevii au găsit cele două fraze : „Cît pămînt ai? întrebă Mitru și la mijlocul întrebării vocea i se frînse ; Du-te acasă, spuse Mitru cu vocea frîntă". S-a trecut apoi la explicarea expresiei „vocea i s-a frînt", astfel încît elevii să fie puși în situația de a reflecta asupra imaginii exprimate prin această expresie (în cazul de față, însă, expresia nu este explicată de sine-stătător, ci în sensul adîncit pe care îl dă întregul context).

S-a ajuns astfel la următoarea întrebare : pentru ce nu a scris Titus Popovici mai simplu? De pildă, putea scrie : vocea lui Mitru s-a muiat. Eleva M. M. a dat următoarea explicație : „Scriitorul a comparat vocea lui Mitru cu un obiect care dintr-o dată se moaie și se frînge. Așa parcă înțelegi mai bine cît de puternic s-a înduioșat Mitru".

Întrebare: „Dar, de ce sentiment mare și frumos dă dovadă Mitru că este animat, de vreme ce îl înduioșează atît de mult soarta tristă a țăranilor săraci"? Eleva T. C.: „Mitru dovedește că este animat de dragostea pentru dreptate"; eleva C. H.: „Faptul că Mitru Moț era în stare să se înduioșeze atît de puternic dovedește și bunătatea lui".

Se intervine astfel: Să ne gîndim acum la o altă expresie din acest fragment, care, ajutată de întregul context, vădește limpede că în fața unei anumite categorii de oameni Mitru Moț nu se arată bun. Puteți găsi această expresie? După un timp de căutare, răspunde elevul I. R.: „Este vorba de expresia „cu răutate" din fraza: „Capătă banca un fanț! spuse Mitru cu răutate... și băncile s-or lua, nu peste mult, de la domni". Din analiza sensului pe care îl capătă expresia „cu răutate", elevii înțeleg că prin mijlocirea ei scriitorul exprimă ura lui Mitru față de exploatatori.

Spre a-i aduce pe elevi la putința de a înțelege profund diversele stări psihice prin care trec personajele dintr-o operă literară, ideile și sentimentele care stau la baza unui text literar, am vegheat ca analiza unitară a textelor să se realizeze permanent la lecție, nicidecum sporadic și accidental. Li s-a mai asigurat elevilor și posibilitatea de a sesiza imaginile artistice redate prin figuri de stil, de a-și însuși treptat și sistematic epitetul, comparația, metafora și personificarea.

De exemplu, la lecția „Uzina vie" de Al. Sahia, elevii din clasa a V-a experimentală au fost puși în situația de a sesiza figurile de stil întîlnite și de a explica imaginile redate prin ele. Astfel, elevul Ț. I. a explicat comparația „turnurile asemenea unor gîturi însetate" în felul următor: „Turnurile erau lungi și oblice și de aceea puteau fi comparate cu niște gîște care își întind gîturile ca să bea apă".

În timpul analizelor literare, elevii au fost conduși să reliefeze descrierile din texte cu ajutorul expresiilor stilistice utilizate de scriitori în acest scop. Astfel, în al doilea an de cercetare (colectivul experimental de elevi la care s-au aplicat procedeele aflîndu-se în clasa a VI-a), în cadrul lecției la care s-a predat noțiunea literară de portret, pe baza poeziei „Petre Gheorghe" de Eugen Jebeleanu, s-au reliefat trăsăturile sufletești ale personajului principal, nu numai desprinzîndu-le indirect din faptele povestite în poezie, așa cum indica manualul (vezi chestionarul din respectivul manual, pag. 43), ci pe calea perceperii de către elevi a figurilor de stil menite să contureze portretul moral al acestui luptător comunist. Astfel, din analiza figurilor de stil cuprinse în versurile: „Puțin la trup, dar cald ca o făclie", elevilor le-a apărut limpede contrastul dintre statura neimpunătoare a lui Petre Gheorghe și firea lui năvalnică. Explicînd metafora „Văpăi avea în glas", eleva A. A. a scos în relief înflăcărarea, convingerea cu care vorbea Petre Gheorghe.

La explicarea metaforei din versurile: „În sînge se tîrau pe zare norii. De piatră-a fost. Răbdă sub rîngi cît șapte. Nu și-a trădat tovarășii sondori" — elevul R. F., legînd sensul respectivei figuri de stil cu întregul context, a scos în evidență dragostea și devotamentul lui Petre Gheorghe pentru partidul clasei muncitoare.

Prin citirea expresivă și prin citirea pe roluri de către elevi, s-a asigurat intensificarea actului de percepere a imaginilor artistice redate prin figuri de stil. În acest scop, s-au făcut exerciții cu elevii pentru: alternarea timbrului, accentuarea și intonarea diverselor expresii stilistice, în așa fel, încît să apară limpede imaginea exprimată prin fiecare din ele. La ședința cercului experimental cu tema: „Toamna în opera poeților noștri clasici", prin citirea pe roluri a poeziei „Balada unui greer mic" de George Topîrceanu, s-a insistat asupra intonării și accentuării unor epitete menite să redea portretul toamnei personificate (lungă, slabă și zăludă, accentul căzînd în mod deosebit pe litera *u*: lungă, zăludă), sau să realizeze descrierea greerului (negru, mic, muiat în tuș), fiecare dintre aceste epitete redîndu-se scurt, sacadat, dar cu schimbarea de intonație potrivită.

Tot pentru schimbarea de intonație, în lupta împotriva tonului monoton, s-au făcut exerciții cu elevii pentru redarea diferitelor imagini din enumerarea: „ploi mărunte, frunze moarte, stropi de tină, guturai".

În al doilea rînd, am pus accent pe *intensificarea muncii independente la clasă*, prin această măsură cerîndu-se uneori renunțarea la forma obișnuită a lecției. Pentru eficacitatea acestei măsuri, am folosit procedee menite să activizeze pe elevi. De pildă, am dat la clasă teme de muncă independentă.

Bazîndu-se pe un adevăr constatat de cercetări anterioare și anume că la baza activizării procesului de percepere a operelor literare stă posibilitatea elevilor de a utiliza desenul prin cuvinte, de a reda în mod plastic imaginile artistice, am pus un accent deosebit, în cadrul activității independente la clasă și la cerc, pe efectuarea compunerilor creatoare. În acest scop, ne-a preocupat aplicarea unor procedee care să dea compunerilor un caracter emoțional, să stimuleze redarea colorată a impresiilor personale.

Așa, de pildă, la compunerea cu tema „Primăvara", dată la clasa a V-a experimentală, elevii au fost lăsați să-și aleagă singuri titlul. Cei 32 elevi care au scris compunerea au ales 17 titluri, printre care: „Primăvara cea veselă" (A.M.), „E primăvară iar" (A.G.), „Într-o zi de primăvară" (L.T.), „O zi de primăvară pe pămîntul gospodăriei agricole colective" (R. B.). Amprenta personală a titlurilor s-a reflectat și în cuprinsul compunerilor (formă și conținut). La compunerea cu tema: „Primele zile de iarnă", dată acelorași elevi în clasa a VI-a, dacă prin alegerea temei nu s-a asigurat suficient sugerarea unor titluri prea variate, în schimb tema aleasă a fost de natură să le spună multe elevilor. De ce? Pentru că zilele în care elevii scriau această compunere puteau fi socotite „de iarnă" numai după calendar, nicidecum după vreme. Copiii așteptau cu nerăbdare venirea zăpezii și erau dezamăgiți că decembrie nu a sosit ca de obicei cu bucuriile obișnuite de iarnă și tocmai această stare de spirit s-a reflectat în toate cele 35 de compuneri realizate.

În cadrul activității independente am mai aplicat, în special la ședințele de cerc, exerciții cu caracter creator. Astfel, la o ședință a cercului experimental (ținută la Palatul Pionierilor, în al doilea an al cercetării), ședință care a fost consacrată în întregime muncii independente a elevilor, s-a executat un exercițiu cu caracter creator, avînd ca temă: „Primăvara în parcul Palatului".

Aşezaţi în parc, pe bănci amenajate special, membrii cercului au avut sarcina să alcătuiască o singură frază care să redea impresii în legătură cu cele observate în jur şi să creeze cîteva figuri de stil pe care le inspiră natura înconjurătoare. Primul punct al exerciţiului îl ilustrăm, cu răspunsul elevei M. M.: „O pictoriţă cu obrajii rumeni pe o faţă albă ca spuma laptelui a început să pună culori alese din penelul ei pe insigna de pionier (formată din flori), în minunatul nostru „Palat al primăverii". Al doilea punct al exerciţiului îl exemplificăm cu răspunsul elevei I.M.: „Gondolele cerului (nori albi care se plimbă pe cer)"; al elevei A. M.: „Raze şugubeţe ici vesele, ici bosumflate" (din pricina norilor care se plimbau pe cer, soarele lumina cînd mai puternic, cînd mai slab).

B. Privitor la cele constatate de noi pe parcursul cercetării, prin urmărirea celor două obiective, desprindem următoarele date culese din studierea protocoalelor la lecţii şi la cerc şi din prelucrarea probelor experimentale.

La clasa a V-a experimentală, la lecţia „Uzina vie" de Al. Sahia, am remarcat că toţi cei 15 elevi care au analizat textul au explicat bine toate comparaţiile întîlnite, dovedind o percepere vie a imaginilor artistice exprimate prin ele. În schimb, singura personificare la care ne-am oprit — „Locomotiva aleargă despletită" — a fost greu înţeleasă de elevi. Eleva R. B. (singura care a ridicat mîna pentru a explica această personificare) s-a exprimat astfel: „Scriitorul a comparat locomotiva cu o fată care are părul despletit, de aceea a spus că aleargă despletită". La întrebarea: „Despre ce figură de stil este vorba aici?" (definiţia personificării fusese doar predată după prevederile programei, aproape la începutul anului) nu s-a primit răspuns. A reieşit deci că după învăţarea noţiunii de personificare elevii întîmpină o dificultate în perceperea şi în explicarea personificărilor în texte. De unde provine această dificultate?

Desigur, într-o considerabilă măsură, din faptul că în poezia lui Mihail Eminescu „Ce te legeni" (aleasă pentru manualul din anul şcolar respectiv ca text pe baza căruia să se dea definiţia personificării) întreaga construcţie a versurilor este o personificare şi nu există anumite expresii stilistice personificatoare, care să poată fi în mod concret percepute de elevi. Dar dificultatea mai provenea şi din faptul că elevilor din clasa a V-a li se dădea definiţia personificării mult prea la început şi fără să se fi asigurat, în prealabil, o percepere treptată şi sistematică a personificărilor întîlnite în texte. Tot la această lecţie a apărut limpede că înţelegerea personificării de către elevi se realizează prin însuşirea comparaţiei ca figură de stil. Acest adevăr ne-a fost confirmat din plin şi în cadrul altor lecţii sau şedinţe de cerc ulterioare, precum şi din cele relevate de probele experimentale.

La proba experimentală de categoria I (vezi tabelele anexate), pe baza poeziei „Cioara" de George Topîrceanu, aplicată la clasa experimentală şi la cercul experimental, aleasă pe considerentul că este alcătuită din elemente descriptive, conturate printr-un număr mare de comparaţii deosebit de sugestive şi de variate în conţinut, am constatat, printre altele, că: ponderea de percepere a comparaţiilor la elevii din clasa a V-a, cărora li s-a aplicat proba, cade pe comparaţiile de natură să trezească reprezentări concrete, în cazul textului respectiv reprezentări vizuale. Dintre comparaţiile trezind reprezentări vizuale sînt percepute, cu precădere, cele care sugerează culoarea lucrului

Tabelul nr. 1

Probă de categoria I aplicată la 36 elevi din clasa de control

Numărul elevilor care izbutesc să selecteze figuri de stil	Percep viu imaginile redate prin figuri de stil	Percep creator (creează imagini în explicarea figurilor de stil)	Percep imaginile redate prin figuri de stil cu participare afectivă	Dovedesc o înțelegere a conținutului care stă la baza imaginii	Interpretează conținutul imaginilor explicate
23	16 elevi	9 elevi	9 elevi (toți cei care percep creator)	16 elevi (toți cei care percep viu)	9 elevi (toți cei care percep creator)

Tabelul nr. 2

Probă de categoria a II-a aplicată la clasa experimentală

Numărul elevilor	Folosesc epitete	Folosesc figuri de stil (comparații)	Folosesc metafore	Folosesc personificări	Folosesc expresii reținute din cărți	Creează figuri de stil	Izbutesc să realizeze descrieri colorate (conturate prin figuri de stil)	Redau cu participare afectivă	Exprimă impresii personale intense
36	15	25	7	20	8 elevi	28 elevi	17 elevi	28 elevi (toți cei care creează figuri de stil)	28 elevi (aceiași care participă afectiv)

Tabelul nr. 3

Probă de categoria a II-a aplicată la 35 elevi din clasa experimentală

Povestesc	Redau conținutul din carte	Redau viu	Redau șters în fraze tip	Descriu viu (conturează descrierea, utilizînd figuri de stil)	Descriu șters în fraze tip	Contribuie intens prin imaginația creatoare	Interpretează activ conținutul tabloului	Interpretează conținutul tabloului creator
3 elevi	Nici unul	3 elevi (cei care povestesc)	Nici unul	32 elevi (toți care prind tablouri)	Nici unul	28 elevi	32 elevi (aceiași care descriu)	28 elevi (cei la care contribuie imaginația)

Tabelul nr. 4

Probă de categoria a II-a aplicată la 35 elevi din clasa de control

Povestesc	Redau conținutul din carte	Redau viu	Redau șters, cu fraze tip	Descriu viu (conturează descrierea utilizînd figuri de stil)	Descriu șters, în fraze tip	La cîți contribuie intens imaginația	Interpretează activ conținutul tabloului	Interpretează conținutul tabloului creator
5 elevi	18 elevi	5 elevi (cei care povestesc)	18 elevi (cei care redau din carte)	12 elevi	Nici unul din cei 12	10 elevi	12 elevi (toți care prind tablouri)	10 elevi (la care contribuie imaginația)

comparat (deci cele mai vii) și, dintre acestea, cele care cuprind date din experiența de viață a elevilor (deci cele mai apropiate). De exemplu, la eleva C. T. găsim următoarea motivare a comparațiilor pe care le-a selectat din text: „Am ales aceste comparații, deoarece mi-am închipuit cioara în înfățișările arătate. Prima dată mi s-a părut ca un bob de piper, pe urmă ca o prună afumată și ca o muscă în lapte, fiindcă mi s-a întîmplat să văd".

Am remarcat apoi că, pe de altă parte, comparațiile cu termeni figurați nu numai că sînt frecvent selectate din text și explicate de elevi (la clasa experimentală selectează și explică astfel de comparații 22 elevi din 36 elevi; la cerc 5 elevi din totalul de 9 elevi), dar în contactul cu ele imaginația elevilor lucrează mult mai puternic decît în contactul cu comparațiile alcătuite exclusiv din termeni proprii. De pildă, comparația: „Ca un miez adînc de noapte cu lumină împrejur" — este explicată de eleva N. S. astfel: „Cioara mică apare ca o nucă înnegrită în fața unui bec"; iar comparația: „Ca o cupă de-ntuneric răsturnată în văzduh" — este explicată de eleva I. T. astfel: „Cioara se vede înspăimîntătoare, dînd din aripile ei negre".

Spre a completa constatările făcut pînă aici în legătură cu posibilitățile elevilor preadolescenți de a permite epitetul și comparația, pentru a urmări în ce măsură și pe ce cale pot trece elevii de la înțelegerea comparației la perceperea personificării, am aplicat la 11 elevi din cercul experimental o probă de categoria I, pe baza unui text care să cuprindă: epitete, comparații și personificări, de natură să trezească reprezentări concrete, vizuale și auditive. Astfel, ne-am oprit la un fragment din „Dumbrava minunată" de Mihail Sadoveanu. Din observațiile făcute pe marginea acestei probe, extragem următoarele: elevii notează mai mult expresii de natură să trezească reprezentări auditive; de exemplu, expresia: „Se mișcă și sună ca niște săbii" — este notată de majoritatea elevilor (9 din 9). Acest rezultat își are, după părerea noastră, explicația și în faptul că elevii au fost atrași de muzicalitatea, de rezonanță plăcută a acestor expresii, dovadă că ei s-au grăbit să le noteze, chiar dacă, uneori, nu le-au pătruns sensul. Pînă și eleva E. P. din clasa a IV-a, notează, alături de cîteva propoziții narative, și fragmentul de dialog: „Ce mai faci Sora-soarelui?" — cu expresii conținînd reprezentări auditive („Se mișcă și sună ca niște săbii", „Freamăt prelung"), bineînțeles, fără să le explice. Toți cei 9 elevi preadolescenți cărora li s-au aplicat probe (în urma indicației date la începutul probei: „Alegeți din text expresiile care v-au plăcut mai mult"), au selectat fără nici o excepție figuri de stil. Elevele din clasa a IV-a, arătînd în alegerea lor preferință pentru propozițiile directe, care cuprind exclusiv elemente de narațiune și de dialog lipsite de sensul figurat, marchează din punct de vedere al perceperii textului o deosebire între ele și restul elevilor din cerc; expresiile care nu conțin alte figuri de stil decît un singur epitet („țipă subțire", „tropăie mărunțel") nu au fost sesizate de nici un elev.

La o altă ședință de cerc, desfășurată în primul an al cercetării și consacrată muncii independente a elevilor, s-a dat ca temă de lucru selectarea și explicarea figurilor de stil aflate într-un fragment descriptiv din romanul „Setea" de Titus Popovici. Din discuția prealabilă purtată asupra acestui fragment, elevii au înțeles că întreaga descriere este realizată de scriitor sub influența tristeții pricinuite de ororile războiului. Din cele constatate la

această lucrare independentă a elevilor este de relatat că: în selectarea figurilor de stil din text epitetele au fost lăsate deoparte, au fost selectate toate comparațiile și personificările aflate în text; la explicarea personificării: „...pusta a încremenit apăsată" — eleva I. M., din clasa a V-a experimentală, arată: „Mi-a plăcut această personificare, pentru că prin ea scriitorul compară foarte frumos pusta cu un om trist, apăsat, adică cu el însuși". Se vede, deci, că în clasa a V-a, chiar în faza de recunoaștere a personificării ca figură de stil, elevii își explică o personificare prin comparația care stă la baza ei.

Ulterior elevii descoperă în atributele ce însuflețesc lucrul sau fenomenul personificat o reflectare a impresiilor ori sentimentelor scriitorului. În condițiile aplicării sistemului nostru de procedee pentru intensificarea procesului de percepere estetică a textului literar, elevii pot ajunge pe această treaptă de însușire a personificării încă din clasa a V-a.

Spre a constata, la sfîrșitul etapei de cercetare, în clasa a V-a experimentală, stadiul la care au ajuns elevii în ce privește selectarea și explicarea figurilor de stil din texte, am aplicat, în cadrul unei ore de literatură consacrată muncii independente a elevilor, o probă de același tip ca cele precedente, pe baza fragmentului din „Lauda toamnei" de Geo Bogza (prevăzut în manualul de limba romînă pentru acel an școlar). Proba ne-a arătat că, în acest caz, ca și în cele precedente, frecvența de sesizare a comparațiilor a fost de 100%; metaforele au fost, de asemenea, sesizate cu frecvența de 100%; cel mai frecvent a fost sesizată metafora: „Lumina de aur", la care provenienta din comparație este mai evidentă (lumina este ca de aur).

La metafore se remarcă în mod deosebit perceperea vie și interpretarea cu contribuția imaginației creatoare, deși elevii, în acest stadiu, sînt încă departe de a cunoaște definiția metaforei.

De la proba experimentală de categoria II (sub formă de compunere creatoare), dată în cadrul muncii independente a elevilor la sfîrșitul clasei a V-a (este vorba despre compunerea cu tema „Primele zile de primăvară", la care ne-am referit în paragraful precedent), desprindem aici următoarele constatări: numărul elevilor care au redat colorat a fost mai mare decît al celor care au redat plat. Majoritatea elevilor care redau colorat (12—19) creează și comparații. La crearea personificărilor se observă un fenomen interesant: ele nu au propriu-zis sensul figurat, caracteristic personificării ca figură de stil, ci îmbracă mai mult o haină de basm. De exemplu, eleva T. C. spune: „În orice colțișor se simte venirea primăverii, domnița cu părul de aur, care trezește din somul cel lung natura moartă".

După cum se vede, toți elevii care realizează compuneri colorate (dovedind o trăire intensă a celor relatate) nu se mărginesc să repete fraze culese din cărți, ci redau impresii din viață, din realitatea înconjurătoare, din evenimentele zilei.

În al doilea an de cercetare, la clasa a VI-a experimentală, în cadrul lecției la care s-a predat cîntecul bătrînesc „Toma Alimoș", oprindu-ne în analiză la personificările din text — deși respectivele note din manual treceau cu vederea aceste personificări — am constatat că elevilor li se poate ușor releva sensul figurat al personificării, pe baza confruntării elementelor fantastice cu cele reale din respectiva poezie.

Elevii au fost ajutați să observe că mișcarea și sunetul firesc al copacilor, legănatul crengilor, au putut sugera poetului, sub impulsul propriilor sentimente, plînsetul pădurii la moartea lui Toma Alimoș.

În clasa a VI-a experimentală elevii ajung să definească noțiunea de „metaforă". Puși în situația de a reda în scris, în mod independent, imaginea pe care o poate sugera o construcție metaforică din poezia „Peneș Curcanul" de V. Alecsandri („Balaur crunt ce-amenință cu gheara-i nevăzută"), elevii au notat gînduri și impresii interesante, ca, de pildă, eleva R. B.: „Este un moment foarte impresionant. Parcă te vezi acolo, lîngă Dunăre și îți apare în față reduta ca un animal uriaș, care vrea să te sfîșie și te înfiori". Aici, se remarcă și contribuția imaginației creatoare la explicarea metaforei.

Din prelucrarea probelor de categoria I, aplicate la clasele a VI-a, experimentală și de control, pe baza unei legende în versuri (criteriile și datele obținute la această probă se oglindesc în tabelele 1 și 2), desprindem pe scurt crearea unor figuri de stil prin perceperea vie și prin explicarea expresiilor stilistice din text (la clasa experimentală). Astfel, explicînd expresia „Trandafiri în tonuri roșii", eleva M. G. scrie: „Trandafiri cu nuanțe roșii, ca într-un tablou zugrăvit cu măiestrie" (realizează o comparație).

Elevii pot pătrunde în conținut, prin perceperea vie a unui portret moral. Zugrăvind portretul boieroaicei din aceeași legendă, redat prin comparația „se-nvinețește ca un nor", eleva C. I. (clasa experimentală) spune: „Chipul doamnei se învinețește de răutate, de zgîrcenie și de dispreț"; eleva O. T. (clasa experimentală) spune: „Ni se arată răutatea femeii bogate, care se mînie pentru că grădinarul a dăruit un fir de trandafir din grădina ei. Ea reprezintă prototipul oamenilor din clasa asupritoare — oameni haini, răi, egoiști".

Din datele obținute la proba compunere cu tema: „Primele zile de iarnă", aplicată în cadrul muncii independente la clasa a VI-a experimentală, desprindem următoarele observații: a) personificările create de elevi, în acest stadiu al cercetării, s-au eliberat de amprenta basmului; ele sînt realizate acum sub impulsul sentimentelor și impresiilor personale ale elevilor (respectiv așteptarea zăpezii și a bucuriilor specifice iernii; nerăbdarea de a întîmpina sărbătorile de iarnă. De exemplu, elevul R. F. spune: „Patinele și săniuțele stau mohorîte într-un colț, așteptînd cu nerăbdare ziua cînd vor zbura pe luciul gheții"). b) Crearea figurilor de stil în compuneri intensifică putința de redare a impresiilor culese din realitatea înconjurătoare.

Din prelucrarea probei finale, aplicată la clasa a VI-a A. (experimentală) și la clasa a VI-a B. (de control), constînd dintr-o compunere creatoare pe tema: „Transformarea socialistă a agriculturii la noi în țară" (criteriile după care s-au prelucrat aceste probe și rezultatele obținute se oglindesc în tabelele 3 și 4), remarcăm că: a) în timp ce la clasa experimentală izbutesc să prindă tablouri din text aproape 100% elevi, la clasa de control prind tablouri numai 30% din totalul elevilor cărora li s-a aplicat proba; b) toți elevii care izbutesc să creeze tablouri se exprimă colorat (utilizează figuri de stil); c) toți elevii care nu creează tablouri literare în compunerile lor redau cuprinsul din cărți în fraze tip; d) izbutind să prindă tablouri din text, să vadă în fragmentul ales „o poză" și nu „cuvinte" (cum se exprimă surprinzător de interesant în compunerea sa elevul I. V. din clasa experimentală), toți

elevii descriu plastic, cu contribuția imaginației creatoare ; e) redarea creatoare a tablourilor literare din compuneri îi duce pe elevi la putința de a interpreta activ textul, la înțelegerea conținutului de idei care stă la baza operelor literare.

Pe baza celor constate, ne oprim la următoarele *concluzii :*

Cercetarea a confirmat ipoteza de la care am pornit. După cum a demonstrat munca de cercetare, atît la clasa experimentală, și la cerc, cît și la clasa de control, actul de *selectare a figurilor de stil* dintr-un text literar (act care se dovedește a fi efectuat de majoritatea elevilor din clasele V—VI cu o deosebită ușurință) *permite* elevilor de această vîrstă să ajungă la o percepere vie a imaginilor mijlocite de fiecare figură stilistică și să pătrundă, pe această cale, conținutul de idei al respectivei imagini. Selectînd figurile de stil, ei arată o lipsă de preferință pentru epitet și aleg, în schimb, cu precădere, în clasa a V-a, comparații, iar în clasa a VI-a metafore (care în ciuda complexității de imagini pe care le cuprind sînt deosebit de colorate) ; ei explică imaginile redate prin comparații și îndeosebi prin metafore cu o vădită contribuție a imaginației creatoare.

Procesul de reproducere, prin mijlocirea figurilor de stil, a unor tablouri literare, cu un bogat conținut *intensifică* la elevii din clasa a VI-a perceperea vie a respectivelor tablouri din texte, dîndu-le putința să interpreteze activ fondul de idei al textului.

În condițiile aplicării la un colectiv de elevi (clasele V—VI) a sistemului de măsuri și procedee, în predarea literaturii, bazat pe analiza unitară a textelor, în cadrul căreia să se realizeze perceperea treptată și sistematică a figurilor de stil, și pe activizarea elevilor în munca literară independentă, putința de abstractizare și imaginația elevilor se exersează astfel, încît le *înlesnesc :* însușirea noțiunii de „comparație" (clasa a V-a), însușirea noțiunii de „metaforă", pătrunderea sensului figurat al personificării ca figură de stil (clasa a VI-a) ; reprezentarea plastică a imaginilor din tablourile literare conturate prin figuri de stil ; capacitatea de reprezentare concretă a respectivelor tablouri ; funcțiile de gîndire și imaginație ; de asemenea, *facilitează* la majoritatea elevilor trecerea de la perceperea vie la perceperea creatoare a imaginilor artistice din operele literare și — pe această bază — înțelegerea profundă a fondului de idei, interpretarea creatoare a cunoștințelor căpătate din cărți ; *dă posibilitate* elevilor din respectivul colectiv să se exprime prin crearea figurilor de stil, prin imagini colorate, să redea în creațiile proprii momente vii și impresii personale culese din viață.

Urmărind să dezvăluim, prin aplicarea sistemului nostru experimental, procesul de percepere a imaginilor redate prin figuri de stil, am stabilit că expresiile stilistice de natură să formeze reprezentări concrete, vizuale și auditive, s-au dovedit cu precădere accesibile elevilor. Drumul spre cultivarea la elevi a gustului pentru literatură pornește tocmai de la perceperea vie a unor astfel de expresii.

În centrul procesului de percepere a figurilor de stil stă comparația, în lumina căreia elevilor le apare mai colorat epitetul și mai lesne de înțeles personificarea și metafora. De aici deducem că fixarea comparației ar trebui realizată la elevi din vreme, încă din primul trimestru al clasei a V-a ; cu cît le va apare mai clară elevilor noțiunea de „comparație", cu atît li se va ușura

pătrunderea sensului figurat al stilului dintr-o operă literară. O dată comparația însușită, elevii arată o preferință vădită pentru metaforă. În procesul de explicare a metaforei, imaginația creatoare a preadolescenților lucrează cu o deosebită intensitate.

Însușirea noțiunii de „personificare" s-a dovedit a fi timpurie la începutul clasei a V-a, iar predarea acestei noțiuni total nepotrivită — pe baza poeziei „Ce te legeni" de M. Eminescu, din care elevii, la acea etapă de dezvoltare psihică, nu pot pătrunde încă semnificația profundă a personificării cadrului de către poet. Faptul că actualul manual de limba romînă pentru clasa a V-a (apărut după cercetarea noastră) nu mai indică predarea noțiunii de „personificare" este binevenit. Totuși, rezultatele obținute în acest sens, pe parcursul cercetării întreprinse de noi, infirmă soluția de a se renunța la predarea noțiunii de „personificare" și în clasa a VI-a (soluție oglindită în actuala programă de limba romînă pentru școala de 8 ani). După cum a dovedit cercetarea, procesul de însușire a noțiunii de „personificare" și de creare a personificărilor activizează, la elevii de clasa a IV-a, gîndirea abstractă și intensifică activitatea lor psihică. Prin înțelegerea noțiunii de „personificare" și prin crearea personificărilor, preadolescenții pătrund mai ușor sensul figurat al limbii , redau mai lesne sentimentele personale.

Este nevoie să precizăm că rezultatele cercetării noastre au un caracter preliminar, ele urmînd să fie verificate pe viitor, prin extinderea experimentului asupra unui număr mai mare de elevi. Considerăm că cercetarea a ridicat, în cadrul domeniului respectiv, probleme ce se cer definitiv elucidate. Oricum, rămîne de pe acum stabilit că, pe linia preocupărilor pentru predarea operelor literare prin specificul lor artistic, este neapărat necesar ca în contactul cu scrierile realizate în stil colorat (contact luat prin analiza literară sau prin activitatea independentă), elevii din clasele V—VI să perceapă sistematic imaginile artistice redate prin figuri de stil și întîlnite în astfel de scrieri (epitet, comparație etc.), înainte și după însușirea textului din manual pe baza căruia se predă respectiva definiție. Numai pe această cale se înlesnește la preadolescenți putința de a percepe estetic textul literar în unitatea sa indisolubilă dintre formă și conținut, se contribuie efectiv la însușirea activă și creatoare a fondului etic și ideologic din opera literară, la educația comunistă a elevilor cu ajutorul literaturii.

ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗА В У—УІ-х КЛАССАХ

(Р е з ю м е)

В данном очерке автор проводит анализ некоторых вопросов исследования, проведенного два года в двух классах (один — экспериментальный, другой — контрольный), с целью изучения возрастных индивидуальных особенностей учащихся в процессе эстетического восприятия литературного текста. Исследование подтвердило гипотезу о том, что способность эстетического восприятия художественного образа в литературном творчестве, оформленного стилистически, превосходит у подростков У—УІ-х классов актуальные требования программы и системы школьного преподавания.

В условиях применения в У—УІ-х классах системы методических мероприятий, позволяющей обеспечить объединенный анализ литературного произведения и постепенное систематическое восприятие художественных образов, оформленных стилистически, учащиеся усваивают еще в У-м классе сравнения и могут перейти уже в УІ-м классе к усвоению метафоры.

Исследование показало, что преподавание понятия „олицетворения" преждевременно в У-м классе до преподавания сравнения; вместе с тем, полученные результаты не подтвердили первоначальное решение не преподавать понятие „олицетворения" и в УІ-м классе.

LA PERCEPTION ESTHÉTIQUE DE L'IMAGE LITTÉRAIRE DANS LES CLASSES V—VI

(Résumé)

La présente étude relate quelques aspects de la recherche effectuée pendant deux années, dans deux classes parallèles (expérimentale et de contrôle) au sujet de la perception esthétique des textes littéraires et sur la base de l'étude des particularités d'âge et individuelles des élèves des classes respectives. La recherche a confirmé l'hypothèse que le potentiel de la réceptivité esthétique des images artistiques rendues dans la création littéraire par des figures de style, peut dépasser chez les préadolescents des classes V—VI, les exigences actuelles du programme et du système d'enseignement.

En appliquant, dans les deux classes, des mesures et des procédés identiques, en vue de réaliser l'analyse unitaire des oeuvres littéraires et la perception graduelle, systématique, des images artistiques et des figures de style, les élèves sont parvenus à s'approprier en V-e classe la comparaison (prévue dans les programmes actuels pour la VI-e classe), et on peut passer en VI-e à la métaphore (bien que le programme prévoie l'enseignement de la notion de métaphore dans une classe ultérieure).

La recherche a montré que l'enseignement de la notion de „personnification" est prématuré en V-e classe, avant l'enseignement de la comparaison (comme c'était prévu dans le programme à l'époque de la recherche); en même temps, les résultats obtenus infirment la solution de renoncer, en sixième classe aussi, à l'enseignement de la notion de „personnification".

ON THE AESTHETIC PERCEPTION OF LITERARY IMAGES IN FORMS 5—6

(Abstract)

The article shows some aspects of a research work carried out in the past two years in a control class and an experimental class on the aesthetic perception of a literary text. It has shown its hypothesis to be true, viz. pre-adolescents in forms 5 and 6 can aesthetically perceive the artistic images of a literary work rendered through figures of speech to a greater extent than is required by the present syllabus and teaching methods.

Provided one thinks out a system of measures and procedures capable of ensuring a unitary analysis of literary works, and a gradual and systematic perception of artistic images rendered through figures of speech, 5th-form pupils get to know the comparison (provided for in the 6th-form syllabus), and 6th-form pupils find it no hard task to learn the metaphor (usually taught in a higher form).

The research work also established that it was premature to teach the personification to the 6-th class, before the comparison (as was stipulated in the syllabus in force at the time when the research work was under way), but that it would be equally wrong not to teach it in the 6th form (as some maintained).

DESPRE O VECHE ȘCOALĂ ROMÎNEASCĂ

Prof. T. GHIȚAN și *prof. I. NAGHIU*

Denumită în trecut gimnaziu sau liceu, Școala medie „George Coșbuc" din Năsăud, înființată în anul 1863, și-a creat în decursul unui veac frumoase tradiții didactice în cadrul dezvoltării învățămîntului de cultură generală din țara noastră. Drumul străbătut de această școală a fost un drum presărat adesea cu piedici și lipsuri, îndeosebi în epoca stăpînirii habsburgice, cînd exploatarea economico-socială a maselor populare se împletea strîns cu oprimarea națională, specifică regimurilor burgheze.

În ordinea înființării, Școala medie din Năsăud este al patrulea liceu romînesc din Transilvania, după cele de la Blaj (1754), Beiuș (1828) și Brașov (1850). În vremea cînd în această provincie nu exista universitatea romînească, aceste prime școli au fost cele mai importante așezăminte de instruire și de educație școlară medie care pregăteau tinerimea romînă pentru școli superioare.

Școala medie din Năsăud nu s-a înființat din „bunăvoința" stăpînitorilor vremii, ci a trebuit să fie smulsă o aprobare prin lupte de peste un deceniu (1851—1863). Țărănimea năsăudeană, în frunte cu dascălul Vasile Nașcu, Grigore Moisil, Ioachim Mureșan, Florian Porcius și alți bărbați de seamă, a dus o luptă dîrză împotriva tendințelor de acaparare a fostelor „averi grănicerești" de către erariul imperial și aristocrații hrăpăreți. Prin această luptă s-au obținut recunoașterea autonomiei districtului romînesc al Năsăudului cu administrare proprie, constituirea de fonduri culturale centrale necesare susținerii școlilor și acordarea de burse pentru tinerii care studiau la școli mai înalte.

Primul local al școlii, inaugurat la 4 octombrie 1863, nu se asemăna nici pe departe cu cel de astăzi și nici condițiile de viață școlară de atunci nu se asemănau cu cele din prezent. Localul consta pe atunci dintr-o modestă clădire veche cu acoperiș de șindrilă, cu ferestre minuscule, prin care razele soarelui pătrundeau cu greutate. Școala nu avea internat, din care cauză cei 34 elevi stăteau pe la gazde, trăind de obicei aglomerați și alimentîndu-se insuficient și neigienic. Lipseau cadre și manuale școlare. Trebuie să subliniem faptul că în Transilvania, la acea dată, numărul de analfabeți în rîndurile populației romînești era de circa 80%.

Dar cu toate greutățile de început, entuziasmul elevilor și al profesorilor a fost mare. Greutățile inerente începutului au fost înfrînte, iar numărul elevilor acestei școli s-a mărit an de an, ajungînd în 1963 pînă la cifra de 600.

Mai trebuie remarcat că, spre deosebire de gimnaziile vechi, în care mai persistau unele metode dogmatice, specifice spiritului îngust, la această școală se remarca încă de la început o trecere vădită spre laicizarea învățămîntului și abolirea vechilor metode, ce nu mai corespundeau. Această tendință de laicizare completă a școlilor năsăudene s-a datorat unui corp de profesori bine pregătiți în școli superioare laice.

Printre profesorii năsăudeni, amintim pe dr. Publiu Alexi (științe naturale) și pe dr. Paul Tanco (matematică), care s-au remarcat prin concepțiile lor materialiste și prin aderarea la gîndirea darwinistă [1].

Este important de amintit că în Năsăud, la o școală normală mai veche, a activat intens pe linia pedagogică vestitul dascăl-pedagog Vasile Petri (1833—1905), unul dintre înnoitorii și reformatorii învățămîntului din Transilvania în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Împreună cu alți pedagogi ardeleni, el a redactat importantele foi pedagogice ardelene: „Școla Romînă" (1875—1891), „Magazin Pedagogic" (1870—1876) și „Școla Practică" (1882—1886).

Concepția largă democratică ce s-a instaurat de la început la școala medie din Năsăud se desprinde din însuși „actul de comune zise grănicerești", prin care acestea s-au înțeles să-și administreze în comun fondurile necesare întreținerii școlilor și acordării de burse. În acest act, se specifica clar dorința țărănimii și a intelectualității: „La acest gimnaziu va avea drept de a învăța oricine, fără distingere de naționalitate și religiune" [2].

De la înființarea sa, de-a lungul deceniilor ce s-au scurs pînă astăzi, școala medie din Năsăud s-a dezvoltat necontenit, cu toate vitregiile vremilor, datorită rîvnei profesorilor și dorinței nestăvilite de învățătură a tineretului studios.

De pe băncile sale au ieșit intelectuali de seamă, care au tras făgașe adînci în ogorul culturii noastre. Timp de un veac, de aici s-au răspîndit pe teritoriul patriei noastre dascăli pricepuți, luminători ai satelor, profesori de școli medii și universitate, economiști, oameni de știință și academicieni, scriitori și poeți. Faima unora a depășit frontierele patriei: poetul George Coșbuc și scriitorul Liviu Rebreanu. Pe băncile acestui liceu, cei doi clasici ai literaturii noastre, alături de colegii lor îmbrăcați în straie țărănești, au învățat să-și iubească poporul și să-i cînte în proză sau în poezie bucuriile, durerile și năzuințele.

Un salt calitativ în dezvoltarea acestei școli a avut loc prin inaugurarea actualului local, în 1888. Cu șase decenii în urmă, istoricul N. Iorga, că-

[1] A. P. Alexi: *Neptunismul, vulcanismul, metamorfismul și dezvoltarea ideilor cosmogonice și geologice*, Antologia ateismului din Romînia, 1962, pp. 167—171; P. Tanco: *Unitatea sistemei solare* (Annuarul liceului Năsăud, 1874/75, pp. 3—18); *Despre poziția fizică a pămîntului în sistemul solar* (Annuarul liceului Năsăud, 1879/80, pp. 3—15).

[2] V. Șotropa și N. Drăganu: *Istoria școalelor năsăudene*, Actul de învoire, p. 149.

torind prin Transilvania și vizitînd liceul năsăudean, a remarcat: „Acesta este cel mai frumos din cîte le au Romînii de peste munți" [3].

Cu prilejul sărbătoririi semicentenarului acestei școli, în 1913, doi profesori — V. Șotropa și N. Drăganu — au redactat o monografie a școlilor năsăudene [4]. La festivitățile din 4 octombrie 1913 a participat și poetul George Coșbuc, venit în acest scop din București [5]. În 1938, la cea de-a 75-a aniversare a școlii, populația năsăudeană, dorind să dea o amploare mai mare acestui eveniment, a trimis o delegație la primul ministru de atunci — patriarhul Miron Cristea (fost elev al acestui liceu) — solicitîndu-i participarea și sprijinul său material. Acesta a promis totul, dar nu a dat nimic și nici nu a participat la festivitate *.

În octombrie 1963, a avut loc un eveniment epocal în viața acestei școli înnoite cu desăvîrșire — sărbătorirea centenarului său. Cu acest prilej, personalități de seamă ale învățămîntului nostru — Ion Berca, director general în Ministerul Învățămîntului, precum și reprezentanți ai Academiei R.P.R. și ai cîtorva centre universitare au participat la ședința festivă și au subliniat contribuția școlii năsăudene la propășirea culturii în trecutul poporului nostru și realizările sale pe linie de învățămînt, cultură și gospodărire școlară în anii puterii populare.

Din cifrele și graficele comparative de la expoziția centenarului școlii reies nivelul înalt atins de această școală, dezvoltarea sa în anii puterii populare, precum și condițiile optime în care trăiesc și învață noile generații de elevi. Luînd cunoștință de sumele alocate școlii în ultimii ani, ne dăm seama că liceul a trecut printr-o totală înnoire. Lumina electrică, atît de deficitară în perioada dintre cele două războaie mondiale, astăzi se revarsă din plin în sălile de clasă, în dormitoare, în coridoare și săli de mese, unde iluminatul se făcea în trecut cu lămpi de petrol. Mozaicul din săli, parchetajul tuturor încăperilor, laboratoarele și internatul bine organizate, asigură școlii condiții optime de igienă și de viață școlară, la nivelul etapei actuale de desăvîrșire a construirii socialismului în patria noastră.

Oaspeți vestiți veniți din majoritatea centrelor universitare ale țării, printre care și foști elevi ai liceului năsăudean sau strănepoți ai foștilor profesori, printre care amintim pe academicianul Grigore Moisil (București), prof. univ. Ștefan Pascu (Cluj), prof. univ. Al. Buia (Craiova), prof. univ. Gavril Istrate (Iași), au adus școlii daruri și salutul unor înalte instituții de cultură din țară.

Țărănimea năsăudeană venită de pe valea Someșului, de pe valea Bîrgăului și de la Șieul Mare, în costume pitorești, vestitele echipe culturale sătești (din Leșu, Șingeorz etc.) și-au manifestat bucuria și mîndria de a participa la centenarul școlii în care se instruesc fiii și frații lor.

Foști elevi ai liceului, bătrîni și tineri, și-au revăzut vechea lor „alma mater" care le-a dat lumină. Ei și-au recunoscut cu greu vechile lor bănci și săli de clasă, acum reînnoite, au vizitat expoziția centenarului, expoziția

[3] N. Iorga: *Neamul romînesc din Ardeal și Țara Ungurească*, vol. II, p. 510.
[4] V. Șotropa și N. Drăganu: *Istoria școalelor năsăudene*, Năsăud, 1913, p. 414.
[5] Programa liceului pe anul școlar 1913—1914, p. 2.
* Această informație este dată din partea unor martori contemporani.

etnografică a muzeului, precum și casele memoriale și documentare „Liviu Rebreanu" (Prislop) și „George Coșbuc" (Hordou).

Cei care vizitează astăzi Școala medie „George Coșbuc" din Năsăud n-au impresia că aceasta este un liceu vechi, ci, dimpotrivă, o școală modernă, cu elevi noi. Școala ne apare azi ca o făclie nestinsă de cultură, care dă mereu patriei oameni bine instruiți, constructori activi ai socialismului.

СТАРАЯ РУМЫНСКАЯ ШКОЛА

(Р е з ю м е)

Авторы приводят краткий исторический очерк разития средней школы „Джордже Кошбук" в Нэсэуде, которая недавно отпраздновала столетие своего существования.

Из этой школы вышли выдающиеся представители румынской культуры, многие из которых были известны и за рубежом.

В настоящее время здесь работает хорошо оборудованная средняя общеобразовательная школа.

UNE VIEILLE ECOLE ROUMAINE

(R é s u m é)

L'article présente un bref historique de L'Ecole moyenne „George Coșbuc" de Năsăud, qui vient de fêter son centénaire.

Des personnalités importantes de la culture roumaine sont sorties de cette école et les noms de beaucoup d'entre elles se sont fait aussi connaître et estimer au-delà des frontières du pays.

A présent, c'est une école moderne, dotée de tout le nécessaire.

AN OLD RUMANIAN SCHOOL

(A b s t r a c t)

This is the history in a nutshell of the George Coșbuc Secondary School of Năsăud which celebrated its centenary only recently. The world-fame of many of its school-leavers has long since gone beyond the borders of this country.

Now this is a modern school with up-to-date equipment.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

PROBLEME ALE ORGANIZĂRII ŞI DESFĂŞURĂRII OREI DE DIRIGENŢIE *

Pînă în prezent, s-a acumulat o experienţă pozitivă de către mulţi diriginţi de la numeroase şcoli din ţară în ce priveşte locul orei de dirigenţie, conţinutul, pregătirea şi desfăşurarea ei. Diriginţi ca T. I. de la Şcoala medie nr. 5 din Timişoara, M. F. de la Şcoala de 8 ani de la Putna, P. P. de la Şcoala medie din Recaş (regiunea Banat), Ş. O. de la liceul „Dragoş Vodă" din Cîmpulung Moldovenesc şi mulţi alţii, cuprind în tematica orelor de dirigenţie probleme izvorîte din cercul de preocupări şi de frămîntări ale fiecărui colectiv de elevi în parte, în concordanţă cu sarcinile educaţiei comuniste.

Totuşi, experienţa bună, cîştigată de numeroşi diriginţi fruntaşi, nu s-a generalizat pe o scară suficient de largă. Una din cauzele constatate de noi rezidă în faptul că, de multe ori, se aşteaptă ca problema orei de dirigenţie să fie rezolvată în exclusivitate de către teoreticieni, sau prin instrucţiuni de sus. O altă cauză, după părerea noastră, se datoreşte şi faptului că pînă în prezent — din cauza unei perioade relativ scurte de experienţă în această problemă — nu există prea multe elemente constante şi teze teoretice privind problemele orei de dirigenţie.

Se mai constată uneori că, din lipsa unor coordonate mai numeroase şi mai sigure în problemele orei de dirigenţie, se stabilesc anumite cerinţe, anumite norme, obligatorii, mai puţin verificate în practică şi care nu reprezintă, întotdeauna, problemele arzătoare ale muncii dirigintelui.

Cercetînd planificările muncii educative a diriginţilor, la unele şcoli încă se mai întîlnesc cazuri cînd toată munca este redusă la ora de dirigenţie. Aceasta se datoreşte faptului că ora de dirigenţie mai este considerată uneori ca unica formă de muncă educativă a dirigintelui, iar alteori ea este privită izolat, în afara sistemului muncii dirigintelui.

Să presupunem că un diriginte a constatat la sfîrşitul unui trimestru o situaţie nesatisfăcătoare la învăţătură la unii elevi. Dacă în concepţia sa ora de dirigenţie este singura formă de muncă educativă, el va prevedea, în tematica orei de dirigenţie a trimestrului următor, o temă menită să îmbunătăţească atitudinea elevilor faţă de învăţătură, de exemplu: „Să ne pregătim conştiincios lecţiile".

Fără îndoială că numai această măsură este cu totul insuficientă pentru îmbunătăţirea situaţiei la învăţătură a elevilor. Dar, dacă dirigintele va acţiona asupra elevilor clasei, prin colectivul pedagogic, prin familie, prin organizaţia de pionieri şi de U.T.M., printr-o întîlnire cu un fruntaş în lupta pentru calitate etc., rezultatele vor fi cu totul altele.

Conţinutul tematicii orelor de dirigenţie este un alt aspect al temei de care ne ocupăm. La unele şcoli, direcţia sau comisia metodică a diriginţilor fixează tema-

* Începînd cu acest număr, Revista de pedagogie iniţiază o discuţie privind organizarea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie în şcoală.

tica orei de dirigenție, aceeași pentru toate clasele, sau pentru un ciclu de clase, în scopul asigurării unității de acțiune în munca educativă. La alte școli, se stabilește ca diriginții să se ocupe de o singură problemă — pe un trimestru sau pe tot anul — de o singură latură a educației comuniste și toată tematica orei de dirigenție să fie axată pe această temă.

La numeroși diriginți tematica orei de dirigenție este fixată cu totul întîmplător, incluzîndu-se teme după criterii subiective. Astfel, uneori, se mai consideră bine întocmite acele tematici ale orei de dirigenție, pe un trimestru de exemplu, care au ore de diferite tipuri, grupate în jurul unei teme. În această ordine de idei, tematica orei de dirigenție, pe un trimestru ar fi bine întocmită, dacă ar avea un anumit număr de ore de analiză, de educație morală, de educație estetică, festive etc. (repartiția diferind de la un diriginte la altul sau de la o școală la alta).

A stabili, însă, în mod mecanic o anumită proporție între diferitele tipuri de ore de dirigenție, este dăunător. Această repartiție duce cu ușurință la formalism în muncă, realitatea obiectivă — clasa — fiind și de data aceasta ignorată. Tot la o asemenea repartiție mecanică a orelor de dirigenție se ajunge și din interpretarea greșită a unei importante cerințe a muncii educative: realizarea în mod unitar a laturilor educației comuniste. Dacă așa stau lucrurile, zic unii, în fiecare trimestru trebuie să fie ore de dirigenție care să trateze despre educația intelectuală, morală, estetică etc. Ca urmare, apar în tematica unor diriginți teme ca: „Viața și opera lui Liviu Rebreanu" (la clasa a XI-a), cu scopul de a face elevilor educația intelectuală; „Anul revoluționar 1848 în Țările Romîne", pentru educația patriotică etc.

Urmărind gruparea orelor de dirigenție în jurul unei teme centrale, unii diriginți și-au planificat într-un trimestru șase ore privind comportarea civilizată a elevilor. Aceștia uită, însă, că munca educativă a dirigintelui nu se poate reduce la aceste ore.

Dacă într-o clasă este slab dezvoltată opinia publică a colectivului, aceasta nu se va putea rezolva prin conținutul unei ore de dirigenție. O serie întreagă de acțiuni, activități și influențe pot duce, treptat, la formarea unei opinii sănătoase, combative, intransigente, a unui colectiv.

Dacă în munca educativă cu un colectiv pot apare și manifestări negative care pot să facă — printre altele — și obiectul unei convorbiri colective la nivelul clasei, nu de puține ori influența educativă a dirigintelui trebuie să se desfășoare și prin convorbiri individuale, cu sprijinul organizației de copii și de tineret. Folosirea orei de dirigenție, în sistemul muncii educative a dirigintelui, depinde de mai mulți factori: de conținutul normei morale ce se pune în fața elevilor, de gradul de formare a opiniei publice a colectivului, de maturitatea acestuia, de particularitățile individuale ale unor elevi, de gradul dezvoltării nevoilor spirituale ale majorității membrilor colectivului. Semnificativ — în această privință — este un sondaj făcut în rîndurile elevilor de la două clase paralele ale aceleiași școli. Întrebarea adresată a fost: Ce ați vrea să discutați la ora de dirigenție? În timp ce 90% din elevii primei clase au manifestat interes pentru analiza situației la învățătură și pentru discutarea abaterilor existente în clasă, 85% din elevii celei de-a doua clase erau interesați în dezbaterea unor probleme, ca: „Ce este un colectiv unit", „Rolul artei în viața omului", „După ce criterii să ne alegem profesiunea în viață", „Colegialitate și prietenie".

Dezbaterea problemelor cerute de-al doilea colectiv nu prezenta suficient interes în cadrul primului colectiv datorită nivelului scăzut de dezvoltare a acestuia, precum și lumii sale spirituale înguste, în care asemenea probleme nu-și găsiseră încă locul.

Care sînt atunci criteriile care trebuie să stea la baza întocmirii tematicii orei de dirigenție?

Fără îndoială că trebuie să se pornească de la realitatea pe care o oferă clasa: ce lipsuri se manifestă în cadrul colectivului, în ce măsură sînt specifice colectivului, sau sînt fenomene izolate, care este gradul de dezvoltare a conștiinței și conduitei morale a membrilor colectivului etc. Această realitate ne va indica ce trebuie să facem pentru a ridica nivelul de dezvoltare a conștiinței și conduitei colectivului. Dacă fenomenele observate nu sînt izolate, vom folosi influența întregului colectiv, dacă reprezintă cazuri particulare, vom acționa individual. În cadrul acestui complex de măsuri, de influențe, ce trebuie exercitate asupra calectivului, este necesar să acordăm și orei de dirigenție rolul său. Numai împreună cu alte măsuri ora de dirigenție își va atinge scopul propus.

Planul de muncă al dirigintelui, pe un trimestru, este bine să fie precedat de o temeinică analiză a activității clasei pe trimestrul anterior. Pe trimestrul I se va analiza situația, în ansamblu, a anului școlar trecut. Această analiză ne arată ce obiective se impun în munca educativă pe trimestrul respectiv, iar printre mijloacele de realizare, în sistemul muncii dirigintelui, ora de dirigenție ocupă un anumit loc.

Iată un exemplu: la sfîrșitul trimestrului I, în caracterizarea clasei, dirigintele unei clase a X-a scria: „În rîndul corigenților figurează încă unii din corigenții trimestrului I din anii precedenți, promovați însă pînă la sfîrșitul anului. Aceasta înseamnă că ei încă mai muncesc în asalt, nu și-au format deprinderi de muncă perseverentă. Dintre elevii care au reușit să depășească mediocritatea la învățătură, mulți stagnează, sau au progresat foarte puțin față de anul școlar trecut. Analiza de la sfîrșitul trimestrului, convorbirile purtate cu ei, cu membrii colectivului pedagogic al clasei, cu unii din părinți, mi-au arătat că atît ei, cît și aceștia, se declară mulțumiți cu situația. Aceasta denotă că ei nu au reprezentarea semnificației sociale a învățămîntului, că la baza muncii lor stau motive personale, limitate, că ei nu muncesc cu pasiune pentru a obține rezultate la nivelul posibilităților. În raporturile dintre membrii colectivului mai apar manifestări care arată că ei nu înțeleg încă necesitatea respectului reciproc în aceste relații".

Pentru formarea unei atitudini juste față de învățătură și pentru a le crea o motivare superioară în însușirea cunoștințelor, dirigintele a acționat prin colectivul pedagogic al clasei. Obiectul consfătuirii cu părinții a fost același, iar în cadrul întreprinderii unde elevii făceau practică a luat măsuri ca să se analizeze rezultatele elevilor la învățătură. Pe linie de U.T.M., la adunarea generală pe an — fenomenul fiind comun și altor clase — s-a discutat tema „Semnificația socială a învățăturii", iar la ora de dirigenție au fost prevăzute două teme: „Pentru ce învăț"? și „Dragoste, pasiune, sete de învățătură" (tema scotea în relief, pe bază de exemple concrete, că întreg tineretul din patria noastră manifestă dragoste, pasiune și sete de învățătură).

În ce privește manifestările negative în cadrul relațiilor dintre membrii colectivului, pe lîngă alte măsuri luate în cadrul sistemului său de muncă, dirigintele a prevăzut și o oră cu tema „Din nou despre frumos: frumusețile relațiilor dintre oameni în societatea socialistă".

În felul acesta s-au conturat trei din temele orei de dirigenție pe trimestrul respectiv. Procedînd astfel, vom fi scutiți de greutatea „fixării" tematicii orei de dirigenție, de șabloane (rezultate din copierea temelor de la un diriginte la altul, din impunerea, de către anumiți factori, a unor scheme), de elementul obiectiv în alegerea temelor.

Din toate cele discutate pînă acum, ar rezulta, însă, că ora de dirigenție este numai un mijloc de combatere a unor manifestări negative apărute în comportarea elevilor. Ora de dirigenție trebuie să-și aducă contribuția la formarea și la dezvoltarea profilului moral, la ridicarea preocupărilor spirituale ale elevilor la un înalt nivel. În ora de dirigenție, alături de alte

mijloace, dirigintele trebuie să traseze linia de perspectivă în dezvoltarea colectivului. Într-adevăr, sarcina principală a muncii educative nu constă în corectarea trăsăturilor negative ale personalității, ci în formarea și în dezvoltarea multilaterală a personalității, sarcină complexă, la care ora de dirigenție trebuie să contribuie.

În această ordine de idei, ora de dirigenție trebuie să cuprindă și teme care să privească munca educativă în perspectivă, să le formeze elevilor un țel către care să tindă. Practica ne arată că este în continuă creștere numărul diriginților care au reușit ca, în doi-trei ani de muncă, să formeze la un nivel superior profilul unui colectiv: majoritatea elevilor au note bune și foarte bune, o atitudine sănătoasă față de munca fizică, participă activ la munca social-utilă, sînt disciplinați la ore etc. După o anumită concepție, aceasta ar însemna ca diriginții respectivi să nu mai aibă ce discuta la ora de dirigenție. După părerea noastră, însă, nu la combaterea manifestărilor negative, necesară într-o anumită etapă, trebuie să se reducă munca educativă a diriginților, ci trebuie pusă pe un plan superior preocuparea de dezvoltare a colectivului, a personalității elevilor, la nivelul cerințelor societății socialiste.

Trebuie să remarcăm în mod deosebit că nu ora de dirigenție rezolvă această problemă complexă, dar că ea poate contribui substanțial la aceasta prin abordarea unor teme corespunzătoare: „Ce înseamnă un om cult", „Frumusețea faptului moral", „Care este idealul meu moral". În clasa a X-a și a XI-a, mai ales, asemenea teme se pot aborda cu succes. Ele sînt mult mai interesante pentru elevi, au un efect educativ mult mai puternic decît abuzul de prelucrare a unor fenomene negative din viața clasei. Exemplul pozitiv, năzuința către atingerea lui, poate să dea rezultate mai bune decît moralizarea elevilor.

Este necesar ca munca educativă să creeze emoții și sentimente pozitive — dragoste, pasiune, admirație, entuziasm. Prelucrarea și dădăceala elevilor nu pot trezi în rîndurile acestora emoții și sentimente pozitive. Aceasta nu ne împiedică să avem o atitudine combativă — atunci cînd situația o cere — față de comportarea necorespunzătoare sau de abaterile vreunui elev. Ora de dirigenție trebuie să creeze o atmosferă de înălțare spirituală a elevilor, pentru a fi așteptată cu plăcere de către elevi; ea va avea astfel un efect educativ mai mare.

Deci, cele două pîrghii care trebuie să formeze criteriile obiective ale tematicii orei de dirigenție sînt: sarcinile generale ale educației comuniste a elevilor, precum și *realitatea de azi a clasei* și *perspectiva ei de mîine*. De la acestea se pornește la repartiția și la gruparea temelor.

★

În continuare, ne vom ocupa de *tipurile orei de dirigenție* și de unele probleme pe care le pune desfășurarea orei de dirigenție.

Îndrumările date de Ministerul Învățămîntului, în Buletinul din decembrie 1958, fără a vorbi de o tipologie a orelor de dirigenție, arată că se pot organiza ore cu un conținut variat.

În două lucrări apărute în 1961 — „Munca profesorului diriginte" și „Culegere de texte pentru munca dirigintelui" — se pune problema tipurilor orei de dirigenție. Ambele lucrări apreciază că există ore de dirigenție cu conținut moral, de analiza activității, ore cu conținut sanitar; ore cu caracter festiv, sînt denumite în „Culegere", „ore cu caracter social-politic". În lucrarea „Munca profesorului diriginte" mai apar și alte tipuri de ore de dirigenție: cu caracter cultural-științific și mixte, în timp ce în „Culegere" figurează și orele numite „etico-estetice".

Punctele de vedere comune ale celor două lucrări se explică prin aceea că au făcut clasificarea pe baza acelorași criterii obiective: scopul și conținutul. Deosebirile provin din faptul că, în ceea ce privește con-

ținutul orei de dirigenție, acesta este înțeles în mod diferit și influențează direct și felul orei de dirigenție.

Exagerarea rolului orei de dirigenție atrage după sine deformarea conținutului ei; astfel, în tematica orelor de dirigenție au apărut recenzii literare, cu subiecte istorice, din viața și opera unor oameni de știință (după specialitatea dirigintelui), vizite la întreprinderi industriale și unități agricole socialiste, excursii, informări politice, aniversări și comemorări etc. Un asemenea conținut eterogen, în practica diriginților, a determinat și apariția de tipuri corespunzătoare ale orei de dirigenție: ore-vizită, ore cu caracter cultural-științific, ore cu caracter social-politic. Această practică a ușurat pătrunderea unei note de artificialitate în clasificarea orelor de dirigenție. Treptat, însă, în *munca practică* de zi cu zi, au început să se sesizeze fenomene de suprapunere a muncii dirigintetului cu cea a organizației de *pionieri* și de U.T.M., de confundare a orei de dirigenție cu unele activități în afară de clasă și școală, activități care cad fie în sarcina școlii, fie în a organizației de pionieri și U.T.M.

Realizarea scopului educației comuniste — dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor — impune ca dirigintele să se ocupe, împreună cu ceilalți factori educativi, de educația intelectuală, morală, estetică etc. și, în cadrul acestor preocupări, să se folosească de variate mijloace, printre care și ora de dirigenție. Sarcinile educației intelectuale, de exemplu, sînt multiple, dar dirigintele nu se va ocupa, la ora de dirigenție, de însușirea unui sistem de noțiuni științifice, de dezvoltarea gîndirii logice, de formarea priceperilor și deprinderilor de muncă intelectuală — acestea realizîndu-se în cadrul lecțiilor, — dar va putea să dezbată în cadrul orei de dirigenție teme care să contribuie la dezvoltarea interesului elevilor pentru știință, la dezvoltarea unor motive superioare ale muncii de învățătură, la întărirea concepției științifice despre lume.

Sarcinile educației estetice, ale educației politehnice, ale educației fizice, de asemenea, sînt numeroase și dirigintele își aduce contribuția la realizarea lor, printr-o varietate de mijloace și de acțiuni, dar și în cadrul orei de dirigenție poate planifica dezbaterea unor teme care să contribuie la dezvoltarea gustului pentru frumos.

Rezultă că dezvoltarea capacității de muncă independentă a elevilor și lărgirea orizontului lor cultural-științific, nu pot constitui conținutul orei de dirigenție. De asemenea, sarcinile educației estetice nu se pot realiza numai la ora de dirigenție, iar în timpul unei asemenea ore, nu se poate face o vizită la o întreprindere industrială sau agricolă. Vizitele, ca și excursiile, sînt forme de muncă în afară de clasă și școală, pe care nu le organizează dirigintele singur, ci colaborează la organizarea lor, le folosește în scop educativ. Același lucru trebuie să spunem despre vizitele la muzeele de artă, vizite care greșit mai figurează încă ca teme ale orei de dirigenție.

Dacă dirigintele trebuie să ia parte activă la munca de educație comunistă a clasei sale, fiind coordonatorul acestei munci care îmbrățișează toate laturile educației comuniste în multiplele sale activități, nu înseamnă că acestea toate pot să facă obiectul orei de dirigenție. Dirigintele are multe alte mijloace pentru aceasta și numai unele sarcini ale dezvoltării multilaterale a elevilor pot constitui conținutul orei de dirigenție. Analizînd sarcinile fiecărei laturi a educației comuniste, ajungem la concluzia că sarcinile educației morale, conținutul acesteia, pot forma obiectul și conținutul orelor de dirigenție, în măsură mult mai largă decît sarcinile educației politehnice, fizice, intelectuale etc. Precizăm, însă, că și sarcinile educației intelectuale, politehnice, estetice și sarcinile educației morale se realizează în primul rînd la lecție și printr-un complex de multe alte mijloace, printre care și ora de dirigenție. Nu există nici o sarcină a educației morale, care să nu poată forma conținutul unei ore de di-

rigență, în timp ce, după cum am văzut, unele sarcini ale educației intelectuale sau politehnice nu pot face obiectul orei de dirigenție (de exemplu, formarea capacității de muncă independentă, a deprinderilor de a mînui unelte etc.).

Ținînd seama de aceste aspecte ale problemei, rezultă că locul principal în cadrul orelor de dirigenție trebuie să-l ocupe problemele de educație morală, care să contribuie substanțial la formarea conștiinței și conduitei morale a elevilor, a trăsăturilor comuniste de caracter. Care din aceste elemente componente va avea prioritate într-o etapă sau alta a muncii, la o clasă sau alta, dacă unele teme pot fi reluate sau nu și sub ce formă (pe parcursul muncii cu un colectiv), cu ce alte forme de muncă educativă trebuie îmbinate, ce efect vor produce — acestea toate depind de mulți factori, ca: situația concretă din colectivul respectiv, gradul de dezvoltare a conștiinței și conduitei lui, a opiniei publice a colectivului, vîrsta elevilor, profilul moral al dirigintelui, colaborarea dirigintelui cu ceilalți factori educativi și măiestria pedagogică a dirigintelui, dragostea și pasiunea pe care o depune în muncă.

Dacă acesta trebuie să fie, după părerea noastră, conținutul orelor de dirigenție, ce rezultă pentru tipologia orei de dirigenție? În primul rînd, faptul că *ora de dirigenție cu conținut moral* este o oră care s-a impus cu necesitate. După părerea noastră, același lucru se poate spune și despre orele de dirigenție avînd ca scop analiza activității muncii colectivului pe o anumită perioadă, pentru a scoate în evidență lipsurile și cauzele lor, succesele și metodele prin care au fost obținute, atît în ce privește învățătura, cît și comportarea întregului colectiv. Scopul și conținutul unor asemenea ore sînt clare, iar practica le-a arătat necesitatea și eficacitatea (dacă sînt bine organizate și desfășurate).

Scopul și sarcinile *orelor de educație sanitară*, clasele la care se fac, cîte anume anual, de către cine — sînt precis fixate de Planul de măsuri al Ministerului Învățămîntului, al Ministerului Sănătății și Prevederilor Sociale și al Comitetului Central al Crucii Roșii, din octombrie 1963. Aceste ore nu au dat naștere la divergențe în literatura de specialitate și nici în practică. Ele constituie, deci, un alt tip de oră de dirigenție bine conturat și dirigintele, chiar dacă nu le face el, trebuie să se intereseze direct de felul în care se desfășoară.

Cum stau lucrurile cu celelalte tipuri ale orei de dirigenție menționate în cele două lucrări și care sînt formulate chiar diferit? Există ore cu conținut estetic sau etico-estetic? Este adevărat că educația estetică influențează puternic formarea conștiinței și a convingerilor moral-politice și duce la dezvoltarea capacității elevilor de a simți, de a înțelege și de a aprecia frumosul nu numai din artă sau natură, ci și din viața socială.

Faptul că formarea la elevi a unei atitudini comuniste față de muncă influențează direct gradul de însușire a cunoștințelor ne îndreptățește să vorbim de ore de dirigenție moralo-intelectuale? Dacă vorbim de scop, drept criteriu de bază în clasificarea orelor de dirigenție (ca și în stabilirea tipurilor de lecție, de altfel), ne referim la scopul principal, chiar dacă, tangențial, mai realizăm și altele. Iată de ce socotim că este forțată denumirea de oră de dirigenție cu caracter etico-estetic. Prin scopul său principal, ora respectivă poate avea sau caracter etic, sau estetic.

Prin prisma acelorași argumente, credem că și ora de dirigenție cu caracter cultural-științific trebuie eliminată, fiindcă repetă teme prevăzute în programele de învățămînt. Unele din sarcinile acestei ore fac parte din activitatea cercurilor pe obiecte.

În ce privește orele festive, socotim că nici ele nu mai au o existență justificată, din mai multe motive: în anul 1964, multe din problemele puse în dezbaterea orei de dirigenție în anul 1961 și-au schimbat locul, făcînd obiectul activităților organizației de pionieri și de U.T.M. Apreciem că

mult mai eficace, sub aspect educativ, sînt aniversările, comemorările etc., dacă se fac într-un cadru cu adevărat festiv și solemn, pe școală sau pe cicluri de clase. Același argument înlătură și susținerea că în asemenea ore s-ar putea aniversa sau comemora evenimente mai importante din viața școlii respective, a statului, orașului etc. Sînt cunoscute cazuri cînd elevii unor școli serale au participat la o festivitate la uzină, la adunarea pe școală și la ora de dirigenție, toate organizate cu prilejul aceluiași eveniment. Admiterea ca justificată din punct de vedere teoretic a acestui tip de oră de dirigenție duce, în practică, la încărcarea tematicii orei de dirigenție cu cîte 5—6 comemorări și aniversări trimestrial, la care se mai adaugă două analize, pentru orele cu conținut moral rămînînd prea puțin timp. În plus, nu puține sînt cazurile cînd despre ziua de 1 Mai, de exemplu, se discută la ora de dirigenție la... 5 mai, după ce a fost sărbătorit evenimentul, sau la 11 martie se discută despre „Ziua femeii". Cele mai multe din aceste ore se desfășoară pe bază de referate întocmite de elevi și care se păstrează de la an la an.

Prin conturarea precisă a activităților dintr-o școală ce revin organizațiilor de pionieri și U.T.M. — cum sînt informările politice, convorbirile politice, învățămîntul politic, întîlniri cu luptători din ilegalitate, cu fruntași în muncă și cu eroi ai muncii socialiste, cu conducători de stat și de partid — nici orele cu caracter social-politic nu-și mai găsesc justificarea în tematica orelor de dirigenție.

Există, totuși, o serie de teme, de probleme și chiar de evenimente excepționale (științifice, politice) care ating multe laturi ale educației comuniste și pe care le poate discuta și dirigintele la ora de dirigenție, la clasele mari mai ales. Aceste ore, după cum bine spun autorii „Culegerii de texte", cu greu ar putea fi considerate ca aparținînd unui anumit tip, dar cum ele răspund unor necesități, este important ca realitatea, necesitățile clasei, să fie luate în primul rînd în considerare și nu clasificările.

★

Vorbind despre problema *metodicii* orei de dirigenție, ne vom opri numai la *folosirea referatelor*. Aproape toți cei care s-au pronunțat în această problemă au recunoscut că la clasele V—VII, în desfășurarea orelor de dirigenție, referatele nu sînt indicate. Elevii acestor clase n-au maturitatea să studieze o bibliografie, să generalizeze, să pătrundă unele probleme etice, n-au suficiente deprinderi de muncă independentă și de aceea întocmesc referatele ajutați de cei de acasă. În plus, referatele duc la supraîncărcarea elevilor. Elevii, nereușind, adesea, să sesizeze aspectele esențiale, referatele nu sînt ascultate cu atenție de către ceilalți elevi.

Considerăm greșită și opinia că cel puțin la clasa a VII-a elevii ar trebui să facă referate, pentru a-și forma deprinderi de muncă independentă. Lecția, orele la dispoziția profesorului, activitatea în cercuri etc. sînt mijloace mai indicate și mai eficace decît ora de dirigenție, pentru a forma asemenea deprinderi, fără să vorbim de faptul că, practic, se constată că numai trei-patru elevi dintr-o clasă fac referatele pentru ora de dirigenție.

Adepții referatelor susțin că la clasele mari capacitatea de generalizare și de abstractizare este mult mai dezvoltată, ca și cunoștințele și experiența de viață a elevilor, iar unii elevi au temeinice deprinderi de muncă independentă. Este adevărat, dar — după părerea noastră — toate acestea nu ajung. Iată, de exemplu, o oră de dirigenție de analiza activității pe care foarte mulți diriginți o consideră ușoară și care s-ar putea face foarte bine pe bază de referate, acestea constituind baza de discuție. Nu împărtășim acest punct de vedere, pentru că o asemenea oră se pregătește temeinic de către diriginte, uneori săptămîni la rînd. Aceasta presupune o colaborare temeinică cu colectivul pedagogic al clasei,

cu organizația de tineret și cu familia, cu responsabilii cercurilor pe obiecte ale elevilor etc. Pot elevii să facă acest lucru mai bine decît dirigintele? Hotărît că nu. Literatura pedagogică ne arată, de asemenea, că o oră de analiza muncii trebuie să scoată în evidență metodele bune de muncă, preocupările dominante din viața clasei, influențele ce se exercită asupra colectivului sau asupra unor elevi și de către cine, obiectele care au polarizat activitatea clasei sau au fost neglijate, fenomenul mediocrității la învățătură, situația la teze față de oral, dacă elevii muncesc permanent sau în asalt, dacă au făcut progrese sau nu de la o etapă la alta.

Pot elevii sesiza toate aceste lucruri? Considerăm că nu. Aceasta trebuie să o facă dirigintele care, în felul acesta, asigură și o bază sănătoasă și reală de discuții, orientează discuțiile, în opoziție cu simpla înșiruire de nume de elevi slabi și de elevi buni, de procente, de angajamente formale, aduse în discuție de referatele elevilor.

Dăm un exemplu de felul în care s-a desfășurat o oră de analiza activității la clasa a X-a, după o lună și jumătate de la începutul anului școlar, analiză determinată de faptul că la matematică, majoritatea elevilor din clasă întîmpinau dificultăți și obțineau rezultate sub posibilitățile lor. Pentru buna desfășurare a acestei ore, dirigintele s-a pregătit temeinic, consultîndu-se cu profesorii respectivi și cu organizația de U.T.M., a avut convorbiri individuale cu elevii cu rezultate slabe la unele obiecte și chiar cu unii părinți.

Printr-un sondaj, s-a aflat că la matematică unii elevi întîmpinau greutăți la reprezentarea grafică a funcțiilor trigonometrice, iar alții nu înțelegeau suficient noțiunea de „sumă a primelor *n* numere naturale". S-au discutat aceste lucruri cu profesorii de specialitate și aceștia au arătat și cauzele: unii elevi nu stăpîneau suficient anumite noțiuni din clasele precedente, uneori se subaprecia ajutorul manualului, învățîndu-se numai după notițe.

Înarmat cu aceste date, dirigintele a procedat la analiza activității. În ora respectivă, s-au scos în evidență concluziile ce se desprindeau din răspunsurile elevilor, părerea profesorilor în legătură cu lipsurile respective, iar în discuții au reieșit și alte cauze. Ascultînd și propunerile lor, dirigintele a luat măsurile corespunzătoare: consultații cu acei elevi, care au întîmpinat greutăți, iar în două cazuri a organizat ajutorul individual în cadrul internatului. Alte măsuri au privit direct pe diriginte: intensificarea vizitelor la elevii care își organizau prost timpul liber, asistențe la ore etc.

Este ușor de înțeles că o asemenea oră, dacă ar fi fost desfășurată pe baza unui referat făcut de elevi, nu și-ar fi atins scopul. Procedînd însă așa cum am arătat mai sus, analiza a fost orientată către un obiectiv precis, s-a folosit ajutorul profesorilor clasei, al părinților, iar baza discuției a fost creată de diriginte, ceea ce a făcut ca elevii să participe activ, luîndu-se și cele mai bune măsuri, al căror efect nu s-a lăsat așteptat la sfîrșitul trimestrului. Analiza activității se face la mijlocul trimestrului, sau într-o anumită etapă pe parcursul lui, dacă se ivesc situații ca cea semnalată mai sus. Dacă nu se ivesc asemenea situații, analiza se face numai la sfîrșitul trimestrului, cerințele arătate, în cazul relatat, fiind aceleași.

Orele cu conținut moral trebuie să domine tematica orei de dirigenție, la clasele mari în special. Noțiunile morale însă sînt noțiuni abstracte prin excelență, iar tratarea teoretică a unor asemenea probleme se găsește în literatura pedagogică. Elevii, neștiind unde să caute materialul, pierd foarte mult timp, iar cînd îl găsesc copiază cuvînt cu cuvînt, înțelegînd foarte puțin din aceste probleme. Se întîlnesc, adesea, elevi care caută mult timp material pentru referatul orei de dirigenție. Un elev din clasa a X-a, de exemplu, mărturisea că nu știe cum ar putea să găsească și să întocmească material pentru un referat cu tema: „Munca, mijloc de rezistență morală". Altul, din clasa a XI-a, a apelat la profesorul de filozofie ca să-i dea material. Sînt exemple care ne arată convingător că „metoda" referatelor (pedagogia nu recunoaște referatul ca metodă în educația morală) nu-și găsește justificarea în cadrul orelor de dirigenție cu conținut moral.

Toate aceste argumente socotim că ne îndreptățesc să considerăm referatele ca fiind contraindicate și pentru orele de dirigenție cu caracter mixt. Se înțelege că această problemă este discutabilă.

În sfîrșit, se mai pune problema dacă tematica orelor de dirigenție se poate planifica pe o anumită perioadă de timp (trimestrial mai ales). Într-adevăr, unii diriginți apreciază că nu ar fi posibilă planificarea temelor orelor de dirigenție, fiindcă planificarea ar constitui o notă de formalism. Argumentul celor care susțin acest punct de vedere este că, din moment ce orele de dirigenție trebuie să aibă ca punct de plecare faptele elevilor, acestea nu se pot planifica. Apreciem ca greșită această părere. În primul rînd, formalismul în muncă este generat nu de planificare, ci tocmai de lipsa acesteia. În al doilea rînd, a concepe ora de dirigenție în felul acesta nu este decît o altă formă de reflectare a unei greșeli de care am amintit de la început: ora de dirigenție ca singurul mijloc al muncii educative a dirigintelui. De aici și concepția greșită că dirigintele trebuie să aștepte fenomene negative în viața clasei, care să furnizeze subiecte pentru ora de dirigenție. Asemenea manifestări, cu adevărat, nu se pot planifica. Dacă, însă, la baza întocmirii tematicii orei de dirigenție punem alte criterii — pe care le-am discutat pe larg — atunci planificarea apare nu numai ca posibilă, dar chiar ca absolut necesară.

ION VILCIU și *ION DUMITRESCU*

CONSIDERAȚII PRIVIND PREGĂTIREA ORELOR DE DIRIGENȚIE

Munca dirigintelui include o complexitate de activități care se integrează într-un sistem armonios, de coordonare și de îndrumare a procesului educativ din fiecare clasă. Analizarea principalelor aspecte ale acestei munci contribuie la promovarea noului și la generalizarea lui pe o treaptă superioară. În cele ce urmează vom aborda unele probleme care se referă la pregătirea orelor de dirigenție.

În practică și-au făcut apariția diferite stiluri de lucru în acest domeniu. Astfel, unii diriginți consideră că orele cele mai reușite se realizează cu ajutorul inspirației de moment. De obicei, astfel de diriginți adoptă tipurile cele mai facile de ore, le preferă pe cele cu caracter festiv și cultural-artistic și evită, de exemplu, orele de convorbire etică.

Alți diriginți pregătesc orele cu multă migală, prevăzînd elemente de amănunt și adesea transpunînd în stilul lor de desfășurare metode împrumutate din sectorul didactic. Astfel de ore se desfășoară greoi și se încheie chiar cu momentul fixării ideilor prezentate.

În planul unui diriginte din prima categorie nu se găsește nimic consistent, iar planul unui diriginte din categoria a doua abundă în elemente „prefabricate" și artificiale.

S-ar părea că între eficacitatea orelor de dirigenție și planificarea temeinică a desfășurării lor, ar fi un raport invers. Dar lucrurile nu stau astfel. Diriginții care obțin succese de durată și de adîncime infirmă acest fapt. Ei nu fetișizează pregătirea scriptică a orelor, dar nici nu o neglijează. În activitatea lor ei îmbină în chip creator inspirația cu munca asiduă, atribuind totul muncii, nu abuzează de inspirație gratuită, facilă, ci de una care izvorăște din meditația susținută, din gîndirea vie.

S-a constatat că în activitatea celor mai mulți diriginți fruntași există o strînsă legătură între conținutul orelor de dirigenție și întreaga muncă educativă desfășurată cu elevii în cadrul lecțiilor și în afara lor.

În fiecare an, diriginții subordonează tematica orelor de dirigenție unui obiectiv general, caracteristic perioadei de dezvoltare în care se găsesc elevii și sarcinilor educative corespunzătoare. În școala de 8 ani, de exemplu, la clasele I—IV pot figura obiective referitoare la formarea deprinderilor de comportare civilizată și a celor de muncă independentă; la clasa a V-a se poate pune problema formării colectivului de elevi, la clasa a VI-a a educării trăsăturilor de voință și de caracter, la clasa a VII-a a închegării unei concepții juste despre lume și societate, iar la clasa a VIII-a a orientării profesionale. Se înțelege că aceste obiective nu pot constitui rețete și nici nu se realizează cu exclusivitate numai în clasele respective. Menționarea lor izvorăște din practica acelor diriginți, care au dobîndit rezultate bune, lucrînd în felul acesta.

Fundamentarea unei atari orientări rezidă în caracterul sistematic al oricărei munci, în necesitatea de a găsi puncte de sprijin

cît mai sigure. Așa cum fiecare programă școlară, indiferent la ce materie de învățămînt se referă, are cerințe precis delimitate pentru orice clasă, în funcție de care sînt dispuse capitolele în cadrul lecțiilor, munca educativă, de asemenea, are nevoie de repere specifice. În jurul acestor repere se înșiruie întreaga tematică a orelor de dirigenție planificate pentru o clasă. Criteriul alegerii acestor repere este determinat de vîrsta elevilor, de gradul închegării colectivului lor, de temeinicia deprinderilor lor de muncă și de comportare, de perspectiva absolvirii școlii etc.

În lipsa unor puncte de reper precise, munca desfășurată în orele de dirigenție este dispersată și fără eficiență. Dirigintele care este nevoit să treacă de la o idee la alta, în fiecare oră de dirigenție, nu reușește să realizeze un scop propus. Dar atunci cînd într-un șir întreg de ore se reia o idee fundamentală, se obține o întărire a ei, un rezultat sigur. Acest fel de a lucra statornicește o linie progresivă în munca dirigintelui. Pașii sînt mai înceți, dar succesul este iminent.

Pentru ilustrarea caracterului sistematic al muncii educative, citățm cazul dirigintei B. M. din Mediaș, care și-a subordonat întreaga muncă cu elevii săi (atît în clasa a X-a, cît și în a XI-a) sarcinii de consolidare a unui stil de muncă eficace, în special în vederea ridicării nivelului la învățătură al clasei. Pe lîngă faptul că a asistat la multe ore, această diriginta a discutat cu elevii și cu părinții acestora în timpul vizitelor la domiciliu sau în ședințe speciale, a participat la activitățile organizației de U.T.M. etc. În planul orelor de dirigenție a inclus o succesiune de teme variate, legate de cele petrecute în clasa sa. Astfel, faptul că primul trimestru al clasei a X-a s-a soldat cu nouă corigenți a determinat pe dirigintă să abordeze la începutul trimestrului II tema „Cum trebuie să învățăm în trimestrul II, spre a înlătura lipsurile din trimestrul I". În cadrul orei de dirigenție, a insistat mai ales asupra necesității ca elevii să redea conținutul lecțiilor prin cuvinte proprii, să recapituleze materia la intervale optime.

După precizarea acestor indicații, diriginta a asistat la diferite ore, stăruind ca profesorii să urmărească oră de oră aceste elemente ale stilului de muncă al elevilor. Concomitent, i-a vizitat pe cîțiva elevi acasă, făcînd sondaje asupra temeiniciei însușirii cunoștințelor. Constatările le-a fructificat într-o oră de dirigenție, avînd ca temă „Deficiențe și laturi pozitive constatate la elevii vizitați".

Căutînd să-i cunoască bine pe elevii săi, diriginta a observat la unii din ei un vocabular sărac, deși în caietul cu rezumate își trecuseră multe cărți citite ca lectură particulară. Analizînd această problemă, a constatat că elevii care au vocabular sărac fac rezumate superficiale, iar alții copiază conținutul acestora de la colegii lor, fără a mai citi operele recomandate. Atunci diriginta a organizat o oră de dirigenție cu tema: „Cum trebuie să studiem operele recomandate pentru lectura particulară spre a lărgi sfera cunoștințelor noastre". În această oră s-au scos în relief avantajele unei lecturi nemijlocite a operelor, ale notării sistematice a ideilor și figurilor de stil, a cuvintelor necunoscute și avantajele folosirii acestora în rezumarea cu notă personală a conținutului lecturii.

Datorită acestor preocupări multilaterale, din cei nouă corigenți la sfîrșitul trimestrului I, șase au promovat clasa a X-a, rămînînd corigenți pentru toamnă numai trei. Azi, toți aceștia sînt în clasa a XI-a, clasă de absolvire a școlii medii. Știind că examenul de maturitate implică revederea materiei ciclului mediu, diriginta și-a continuat suita de teme din anul precedent, discutînd într-o oră despre felul în care trebuie să se recapituleze în cursul anului materia necesară la examenul de maturitate. În acest sens, a indicat criteriile de eșalonare rațională a materiei parcurse, paralel cu materia nouă. Diriginta a mai precizat că trebuie să se țină seama de core-

lația cunoștințelor, de integrarea lor conștientă într-un sistem logic, evitîndu-se învățarea mecanică.

Pentru a stimula la elevi dragostea de muncă, diriginta le-a vorbit la o oră de dirigenție despre bucuria și prețuirea de a munci, cheia succesului în școală și în viață. Punctul de plecare al temei l-a constituit un citat din Goethe: „Cine lucrează cu plăcere este fericit. Muncește numai, bucuria vine de la sine". Diriginta a prezentat elevilor munca și ca o satisfacție personală, și ca o datorie patriotică, contribuind astfel la formarea unei concepții înaintate despre muncă la elevii săi.

Urmărind să-i pregătească pe elevi din timp, în vederea examenului de maturitate, diriginta a luat măsuri ca aceștia să-și întrebuințeze vremea cu maximum de folos pentru ei. La ultima oră de dirigenție din trimestrul I, a fost abordată tema: „Cum trebuie folosit timpul vacanței de iarnă, spre a asigura și odihna și pregătirea pentru examenul de maturitate". În acest sens, a sugerat elevilor întocmirea unui orar cît mai rațional și a comentat în clasă cîteva planuri ale acestora, făcînd unele retușări acolo unde s-a exagerat cu învățătura în detrimentul odihnei, sau invers.

În felul acesta, s-a obținut ca la încheierea trimestrului I, în comparație cu situația clasei în anul precedent, în aceeași etapă, în loc de nouă, să fie numai patru corigenți, care pînă la sfîrșitul anului au promovat, știindu-se că munca de perspectivă, axată pe veriga principală a activității unei clase, duce la rezultate precise.

Experiența multor diriginți fruntași a dovedit că, ținînd seama de specificul clasei lor, ei au obținut rezultatele dorite, atît în ce privește aspectul educativ, cît și situația la învățătură. Neluarea în considerație a realităților unei clase, a specificului acesteia, dimpotrivă, dă un caracter formal procesului instructiv-educativ și poate avea urmări negative în ce privește educația elevilor. O urmare a unei munci educative formale este și faptul că între clasă și diriginte se creează o prăpastie. Conținutul orelor de dirigenție neinspirate din viața clasei nu răspunde la frămîntările directe ale elevilor.

Acei diriginți care țin seama de problemele concrete ale clasei pe care o conduc au realizat cu succes ceea ce și-au propus. În acest sens, se cunoaște cazul unui diriginte din Predeal, care, vizitînd la domiciliu pe cel mai bun elev din clasa a X-a, l-a surprins trîntit pe canapea, în timp ce mama sa tăia lemne. Elevul s-a rușinat la apariția dirigintelui său și a cerut mamei să-l lase pe el să taie lemnele. Această întîmplare a sugerat materialul unei ore de dirigenție în care dirigintele, vorbindu-le elevilor despre pictorul Grigorescu, le-a arătat că acesta își ajuta mama de mic, scutind-o de munca la spălătorie prin cîștigul obținut din vînzarea micilor picturi pe sticlă. În timpul discuțiilor pe această temă, elevii au condamnat egoismul, fără să știe că este vorba de colegul lor cel mai bun la învățătură.

În pregătirea orelor de dirigenție, este necesar să se acorde o mare atenție alegerii subiectelor. Aceasta trebuie făcută pe baza unei profunde cunoașteri a clasei, fapt care dă posibilitate dirigintelui să prevadă reacția acesteia. Uneori se întîlnesc diriginți care solicită să li se recomande teme interesante. Aceștia se interesează numai de titlu și nu se îngrijesc să ancoreze subiectul în viața clasei, tratîndu-l „în sine". În asemenea situații elevii nu participă la discuții.

În alegerea temelor, dirigintele trebuie să asigure *dozajul just* și *alternarea nuanțată a tipurilor de ore*. Încărcarea orei cu mult material face ca elevii să nu mai poată desprinde esențialul și mesajul temei dezbătute. Limitarea la unul sau la două tipuri de ore atrage după sine monotonia și rigiditatea în activitatea clasei.

În privința dozajului, remarcăm că în unele locuri s-a încetățenit obișnuința de a nu se aborda decît o singură problemă la fiecare oră de dirigenție și preocuparea de a nu se aglomera ora cu prea multe date relative la tema aleasă. Asistînd la mai multe ore de dirigenție, am constatat că dacă datele nu sînt prea numeroase, dar alese cu discernămînt, elevii au timp să participe la discuții și să ia atitudine față de problemele ridicate. Participarea lor activă, mai ales la orele cu conținut etic sau de analiză a muncii, este o cerință indispensabilă. E drept că la unele ore, îndeosebi la cele menite să contribuie la educația estetică mulți diriginți mizează pe producerea unor trăiri sufletești care și-ar pierde efectul prin discuții prea multe.

Din discuțiile cu mulți elevi ai Școlii medii din Mediaș, am aflat că aceștia așteaptă cu nerăbdare, de la o săptămînă la alta, orele de dirigenție, deoarece diriginta lor (V. Z.) vine întotdeauna cu lucruri noi și atractive. Exceptînd orele de analiza muncii și unele cu caracter festiv, pentru care elevii trebuie să se pregătească din timp, această dirigintă nu anunță întotdeauna dinainte temele orelor sale de dirigenție. De aceea, elevii se găsesc mereu în fața unor surprize și sînt dornici ca acestea să fie tot mai atractive.

Diriginta V. Z. ne-a mărturisit că pregătirea orelor sale constituie o preocupare permanentă. De aceea, dînsa găsește întotdeauna mijloace și forme variate de organizare a orelor de dirigenție care sînt atît de îndrăgite de elevii săi. De pildă, la ora de dirigenție cu tema „Puterea rațiunii umane", diriginta s-a servit de o nuvelă a lui Edgar Poe „O pogorîre în Mealström". În această nuvelă scriitorul arată cum un pescar s-a salvat de la moarte cînd a fost cuprins de un vîrtej, ajutîndu-se de cunoștințele sale de fizică; astfel, el s-a desprins de puntea corăbiei sale și s-a legat de un butoi cilindric, deoarece asemenea corpuri nu sînt absorbite de pîlnia vîrtejului.

Diriginta V. Z. își alege subiecte din literatura noastră contemporană, din presă, din literatura universală, din filme etc., colectează materiale și alcătuiește fișe, clasîndu-le cu migală.

Mulți diriginți folosesc la orele lor înregistrări pe bandă de magnetofon (fragmente din „Hanul Ancuței" în lectura lui M. Sadoveanu, „Scrisoarea a III-a" de M. Eminescu recitată de George Vraca, concerte), albume de artă, discuri etc. Acest bogat arsenal de posibilități și de mijloace moderne audio-vizuale constituie un real ajutor pentru diriginții care se străduiesc să obțină rezultate tot mai bune în munca educativă cu clasa lor.

O importanță deosebită în pregătirea orelor de dirigenție prezintă și *repartizarea* acestora *pe tipuri*. Cei mai mulți din diriginții fruntași asistați de noi și-au repartizat cele 33 ore de dirigenție pe an în felul următor: 1—2 ore organizatorice; 3—5 ore de analiza muncii; 20 ore consacrate diferitelor laturi ale educației comuniste și 5—8 ore cu caracter festiv. Această repartizare ferește pe diriginți de alunecarea spre soluții facile, respectiv spre exagerata folosire a unui tip de oră mai ușor realizabil (de obicei cel festiv) și asigură o perspectivă în vederea realizării tuturor laturilor educației comuniste. Se înțelege că, în economia de ansamblu a orelor anuale, nu se pot prevedea în chip riguros toate necesitățile ulterioare. De pildă, într-o clasă cu rezultate nemulțumitoare la învățătură, e nevoie să se analizeze acest fenomen de 2—3 ori pe trimestru, pe cînd într-o clasă foarte bună această analiză este suficientă o dată pe trimestru.

Perfecționarea muncii de pregătire a orelor de dirigenție stă și în atenția multor comisii metodice ale diriginților. Acestea organizează cîte o oră de dirigenție deschisă în fiecare lună, mereu de alt tip,

prilejuind un intens schimb de experiență în acest sens. Tot în cadrul acestor comisii se susțin și referate pe problemele mai arzătoare, ca metodica desfășurării orelor de dirigenție cu conținut etic, stilul desfășurării analizei muncii în diferite clase etc. Printre materialele documentare ale unor comisii se numără și colecții de articole decupate din presa de specialitate și clasate după tematici, sau indexe bibliografice, ținute la zi, referitoare la articole care descriu critic desfășurarea unor ore de dirigenție. Mai ales pentru începători, asemenea indicații sînt binevenite. În arhiva comisiilor se păstrează și planurile lecțiilor deschise, pentru a putea fi consultate la nevoie și de alți diriginți.

Mulți diriginți își întocmesc un plan amănunțit al orei în care menționează: tema, scopul, metodele, materialul bibliografic și intuitiv etc. Structura orei trebuie să corespundă tipului ales. O temă de tip etic poate avea următoarele momente: expunerea unui fapt concret (din clasă, literatură, presă etc.), explicarea și analiza lui cu ajutorul elevilor, desprinderea ideii de bază, stimularea înțelegerii acesteia de către elevi, precum și aprecierea comportării elevilor sau a altor persoane prin prisma ideii de bază subliniate în oră. O oră de analiza muncii se desfășoară, în general, pe baza unui punctaj dinainte stabilit de diriginte. De exemplu, elevii trebuie să adîncească doar cîteva obiective, evitîndu-se trecerea în revistă a gamei întregi de activități desfășurate într-o perioadă oarecare.

La o oră de dirigenție în clasa a IX-a (Școala medie din Sighișoara), li s-a dat elevilor următoarele puncte de sprijin: care sînt cauzele obiective și subiective ale lipsurilor la învățătură; ce metode se pot folosi pentru învingerea greutăților ivite la matematică, fizică și științele naturale; stilul muncii individuale rodnice. Pe baza acestor aspecte, s-au purtat discuții foarte vii în ora respectivă, dirigintele putînd desprinde, în final, cîteva sarcini precise de viitor.

Sînt însă și unii diriginți care indică în plan doar un titlu și cîteva puncte, semănînd cu ordinea de zi a unei ședințe oarecare. Aceștia s-au achitat de o obligație scriptică, iar la ore nici nu-și amintesc ce au scris în caiet. De aceea, la analiza orei se constată uneori că s-au atins cu totul alte obiective decît cele enunțate în plan. Asemenea practici trebuie combătute cu fermitate, ele fiind doar niște improvizații superficiale.

Nu aprobăm nici planul foarte analitic, extins pe cîteva pagini de caiet. Eventual, acesta se poate pretinde numai de la începători, dar devine un balast pentru un om cu experiență în muncă. Am putea spune că acel plan este bun, care este gîndit profund, axat pe esențial și permite libertate și spontaneitate în discuțiile cu elevii, fără a se recurge la improvizații.

Este important ca unii directori de școli sau organe de control să nu impună cadrelor didactice soluții forțate, ci să le lase acestora libertatea de a alege figuri, teme, procedee de desfășurare a orei. De pildă, un diriginte cu preocupări în domeniul muzicii va face elevilor educație estetică prin intermediul muzicii și credem că nu trebuie să i se ceară neapărat alte forme de muncă, în care este mai stîngaci. Se cunoaște cazul unui diriginte, profesor de fizică și pictor amator, cu o frumoasă bibliotecă personală, conținînd albume de artă plastică, care a fost criticat că face educație estetică elevilor numai prin intermediul artelor plastice, nu și pe cale muzicală. Acesta și-a însușit critica și a prezentat copiilor din clasa a V-a, în audiție muzicală, Simfonia a V-a a lui Beethowen. Lipsiți de o inițiere muzicală progresivă, acești copii s-au plictisit din primele minute și ora a fost ratată. Totuși, acest diriginte ține ore deosebit de interesante, atunci cînd vorbește despre pînzele lui Lu-

chian și cînd comentează măiestria sa artistică, prezentînd elevilor reproduceri în culori.

Considerăm că ar fi bine ca secțiile de învățămînt să indice cadrele didactice care se pregătesc temeinic pentru orele de dirigenție și să declare deschise toate orele lor pentru cadrele din oraș sau din raion. Secția de învățămînt a orașului Sibiu a practicat în trecut această metodă, cu mult succes, în privința orelor la materiile de învățămînt.

Pentru o bună pregătire a orelor de dirigenție, însă, diriginții trebuie să depună o muncă creatoare și de perspectivă, să folosească mijloace cît mai adecvate realităților clasei și să promoveze noul.

Lector univ. SILVESTRU PATIȚA
Institutul pedagogic de 3 ani, Brașov

UNELE CONSTATĂRI IN LEGĂTURĂ CU REZULTATELE OBȚINUTE IN EXPERIMENTAREA SISTEMULUI DE PREDARE PE OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI DIFERIȚI LA CLASELE I—IV

Predarea pe obiecte cu profesori de specialitate la clasele I—IV se găsește în al patrulea an de experimentare. Începută în anul școlar 1960—1961, inițial numai la trei școli din Capitală, experimentarea acestui sistem de organizare a muncii didactice la clasele mici urmărește să stabilească dacă predarea pe verticală, în perioada de vîrstă școlară mică, dă rezultate mai bune în instruirea și în educarea elevilor — sub toate raporturile — în comparație cu sistemul tradițional, clasa și învățătorul.

Urmărirea organizată a experimentului, în acest cadru restrîns, oferit de cele trei școli din Capitală, a dus la stabilirea unor concluzii preliminare favorabile sistemului de predare pe obiecte, chiar din primul an de aplicare a sa.

Pe baza acestor constatări făcute, în anul următor experimentul s-a extins în întreaga țară, la 836 clase experimentale, avînd un total de 26 772 elevi, și 1 028 clase de control, cu 32 690 elevi.

Au fost antrenate în munca de predare și de studiere a experimentului 1 840 cadre didactice pentru clasele experimentale și 1 028 cadre pentru clasele de control.

Existînd un cîmp vast pentru cercetarea științifică asupra diverselor aspecte ridicate de aplicarea acestui sistem de predare, pe o scară atît de largă, s-au constituit colective de organizare a muncii de îndrumare și de studiere a experimentului. Astfel, a luat ființă, în cadrul Ministerului Învățămîntului, o comisie centrală pentru coordonarea experimentului pe întreaga țară, iar pe lîngă secțiile de învățămînt regionale și raionale s-au creat comisii speciale de metodiști care să urmărească și să îndrumeze desfășurarea experimentului în școli.

Comisia centrală a elaborat instrucțiuni de organizare a diferitelor forme de activitate în școlile experimentale și îndrumări metodice pentru orientarea predării, controlului și studierii organizate a experimentului.

Pentru studiul comparativ s-au folosit observațiile directe la lecții, notele obținute de elevii claselor experimentale și claselor de control la învățătură și, mai ales, sondajele periodice, prin lucrări de control. Lucrările de control s-au dat, în primii ani ai experimentului, numai la limba romînă și matematică, de cîte două ori pe an: a) la începutul anului școlar, pentru a se cunoaște nivelul cunoștințelor elevilor din clasele experimentale și din cele de control; b) la sfîrșitul anului școlar, cu scopul de a se stabili, comparativ, progresele pe care le-au realizat elevii instruiți prin cele două sisteme de predare, la obiectele de bază.

Lucrările scrise periodice, fiind considerate ca mijloace principale în aprecierea pregătirii elevilor, au fost organizate cu o grijă deosebită, s-au programat în aceleași zile și la aceleași ore, pe întreaga țară, iar subiectele au avut caracter se-

cret și au fost comune, pentru toate școlile, fiind alcătuite de comisia centrală.

Corectarea și aprecierea lucrărilor s-au făcut de către metodiștii din comisiile raionale, pe baza unor criterii comune stabilite de comisia centrală. Pentru aprecierea lucrărilor, s-a folosit sistemul notelor de la 1—10, ținîndu-se seama, în aceeași măsură, de forma și de conținutul acestor lucrări.

Notele obținute au fost centralizate în situații statistice pe regiuni, stabilindu-se, pe baza acestora, procentele medii de promovare pe țară, la clasele de control și la clasele experimentale. Aceste situații s-au întocmit atît pentru sondajul de la începutul anului școlar, cît și pentru cel de la sfîrșitul anului școlar.

Procentele medii care au rezultat, din totalizarea rezultatelor pe țară, nu pot avea o valoare absolută, deoarece aprecierea lucrărilor a fost făcută de diverse comisii metodice, pentru fiecare raion. Deși criteriile de apreciere au fost indicate de comisia centrală, pentru întreaga țară, totuși nu s-au putut înlătura complet unele elemente subiective în darea notelor. Rămîne, însă, valabilă valoarea acestor procente, ca mijloc de comparație între rezultatele claselor experimentale și ale celor de control. Sub acest aspect, rezultatele obținute folosesc pentru aprecierea experimentului și sînt, în bună măsură, concludente. Cu ajutorul acestor procente, se poate stabili care dintre cele două sisteme de predare, urmărite paralel, dă rezultate mai bune în instruirea elevilor la obiectele respective.

Situația generală pe țară, exprimată în procente medii de promovare, la lucrările de sondaj din septembrie și de la finele anului școlar 1961—1962, ne conduce la următoarele constatări și concluzii:

a) Clasele experimentale au obținut la lucrările de la începutul anului școlar, atît la limba romînă, cît și la matematică, procente de promovare inferioare claselor de control. La clasele experimentale, limita inferioară a procentului de promovare este cu mult sub limita claselor de control. Diferența de 11,42% în favoarea claselor de control arată că elevii acestor clase, desemnate pentru urmărirea comparativă a rezultatelor muncii învățătorului care predă toate obiectele unei clase și a rezultatelor predării pe obiecte, au avut inițial o pregătire superioară. Aceasta înseamnă că au fost alese pentru experimentul predării cu profesori, în general, colective de elevi cu un nivel mai scăzut, ceea ce a făcut ca experimentul să nu se poată desfășura, de la început și în toate cazurile, în condiții de egalitate.

b) Rezultatele cele mai slabe la începutul anului școlar au fost obținute de elevii clasei a IV-a (și în special de cei din clasele experimentale), ceea ce înseamnă că instruirea elevilor de către un singur învățător se face mai greu în clasele mai mari.

c) Sondajul de la finele anului școlar a înregistrat creșteri mult mai mari la clasele experimentale decît la cele de control. Astfel, diferența între procentul de promovare obținut de clasele de control în *septembrie* și *mai* este în medie de 3,73, pe cînd la clasele experimentale este de 10,31. Pe obiecte și pe clase, deosebirile sînt și mai evidente.

Clasele experimentale realizează cea mai mare creștere a procentului de promovare, care este de 20, pe cînd clasele de control au ca diferență maximă 9,11 la limba romînă, în cl. a III-a.

Situațiile acestea sînt dovezi convingătoare ale superiorității sistemului de predare pe obiecte de către profesori diferiți la clasele mici, în comparație cu sistemul tradițional al predării tuturor obiectelor de către un singur învățător. Ele arată că progresul în instruirea elevilor se realizează într-un ritm mult mai viu în condițiile predării pe obiecte cu mai multe cadre didactice.

Clasele experimentale, deși au pornit la începutul anului școlar cu o pregătire ceva mai slabă — așa cum a arătat sondajul din

septembrie — au reușit să depășească, prin diferențe importante, clasele de control, pînă la sfîrșitul anului școlar.

Superioritatea noului sistem este subliniată și de faptul că la clasele experimentale s-au obținut rezultate mai bune, deși la unele clase experimentale nu s-a reușit a se încadra profesori dintre cei mai buni, cu experiență și pregătire pedagogică corespunzătoare, în timp ce la clasele de control au predat numai învățători calificați, cu experiență și continuitate în munca cu clasa.

Cu toate acestea, numai datorită superiorității didactice a sistemului nou de organizare a muncii de predare la clasele mici, procentele de promovare au fost mai mari la clasele experimentale. Dacă la toate acestea mai adăugăm și condițiile mai grele ale muncii instructiv-educative în perioada de familiarizare a profesorilor cu colectivele de elevi și cu sarcinile unei munci noi, ne putem da și mai bine seama de contribuția sistemului la obținerea acestor rezultate.

Rezultatele obținute la cele două sondaje au, în mod obiectiv, valoare de concluzii cu caracter generalizator, deoarece exprimă media situațiilor unor probe unice aplicate în aceleași condiții, la un număr de 50 000 elevi, de pe întreg cuprinsul țării, pe durata unui an școlar.

Situația școlară — exprimată în procente de promovare — nu prezintă diferențe prea mari între clasele experimentale și cele de control, la finele anului școlar 1961—1962. Procentele medii de promovare sînt foarte apropiate între clasele de control și cele experimentale. Diferențe de la 2%—4%, în favoarea claselor de control, se constată însă la procentele medii ale notelor bune (8—10), numărul notelor bune fiind mai mare la clasele de control ca la cele experimentale.

Dacă cifrele acestea ar înfățișa în mod obiectiv nivelul real al pregătirii elevilor, ar însemna că elevii instruiți de un singur învățător la toate obiectele dobîndesc o pregătire superioară celor instruiți de mai mulți profesori care predau în specialitate. Făcînd însă o comparație între procentele de promovare ale lucrărilor de control — a căror seriozitate a fost dovedită — și procentele de promovare a clasei, se constată că la clasele experimentale situațiile sînt foarte apropiate, pe cînd la clasele de control sînt diferențe accentuate între notele date de comisiile metodice la lucrările de control și notele date de învățător în clasă.

Rezultă, din această situație, o altă trăsătură pozitivă a sistemului predării pe obiecte de către mai mulți profesori, aceea a aplicării mai judicioase a sistemului de notare, în aprecierea cunoștințelor elevilor, lucru foarte important pentru educația copiilor și pentru stimularea lor la învățătură.

Aplicarea defectuoasă, la clasele de control, a sistemului de notare și mai ales lipsa de exigență în această privință au ieșit și mai mult în evidență la cl. I și a II-a. La aceste clase, în cadrul experimentului, au fost predate de specialiști numai muzica și educația fizică, fără îndoială cu rezultate mult superioare claselor de control. Totuși, la cl. I și a II-a de control, unde pregătirea se face la un nivel mai scăzut, la aceste obiecte, numărul notelor bune este mult mai mare ca la clasele experimentale. Aceste constatări rezultă din situația generală la învățătură pe întreaga țară, în cadrul experimentului, aplicat integral la cl. a III-a și a IV-a și numai la educația fizică și la muzică la cl. I și a II-a.

Concluzii interesante se desprind însă din analiza rezultatelor obținute în unele școli din Capitală care, în acest an școlar (1961/1962), au aplicat sistemul predării pe obiecte la toate clasele mici (cl. I—IV). E vorba de cele trei școli în care s-a început experimentul în 1960 cu cl. a III—IV-a, experiment care s-a extins apoi la toate clasele și de încă 5 școli de 8 ani, în care predarea pe obiecte și pe grupe de obiecte se face cu învățători, la toate clasele I—IV.

La aceste școli, din sondajele făcute și din rezultatele la învățătură, se constată că procentul mediu de note mari (8—10) și procentul de promovare este mai ridicat la cl. I experimentală, atît în comparație cu clasele de control, cît și cu celelalte clase experimentale (II—IV). Această situație poate duce la concluzia că aplicarea sistemului de predare pe obiecte la clasele mici dă rezultate mai bune dacă se începe cu cl. I. Elevii clasei I se familiarizează mai ușor cu un asemenea stil de muncă, întrucît nu s-au deprins mai întîi cu un singur învățător și de aceea dau bune rezultate la învățătură, chiar din primele zile de școală. Lucrul acesta a fost remarcat și cu prilejul consfătuirilor regionale, de toate cadrele didactice care au participat la discutarea acestei probleme.

Pornind de la această constatare și ținînd seama de propunerile școlilor și secțiilor de învățămînt, în anul școlar următor (1962—1963), predarea pe obiecte s-a extins și la clasele I și a II-a la toate școlile experimentale din țară. Totodată, s-au mai adăugat experimentului încă 16 școli din Capitală, ajungîndu-se astfel la 211 unități, cu 1 226 clase experimentale și 1 017 clase de control, totalizînd *74 446 elevi*. Numai la clasele experimentale au predat efectiv 2 664 cadre didactice, iar la clasele de control 1 017 învățători.

Deci, în al treilea an, experimentul a luat o amploare deosebită, atît prin masa largă de elevi pe care a cuprins-o, cît și prin formele noi pe care le-a introdus. Aceasta a făcut ca urmărirea și studierea diferitelor aspecte să treacă într-un stadiu nou de cercetare. De unde pînă aci rezultatele la învățătură se urmăreau mai mult la cele două obiecte de bază (limba romînă și matematica), la care s-au organizat sondaje — prin lucrări scrise — la începutul și la sfîrșitul anului școlar, acum s-au introdus lucrări de control la aproape toate obiectele principale: limba romînă, matematica, geografia, istoria, științele naturale. Sondajele scrise s-au făcut în două perioade: la încheierea trimestrului I și la sfîrșitul anului școlar, cu excepția clasei I, care a dat cîte o singură lucrare scrisă, la finele anului școlar.

Subiectele lucrărilor de control, ca și în anul precedent, au fost aceleași pentru toate școlile. Întrebările puse au urmărit, în aceeași măsură, atît volumul de cunoștințe, cît și nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor din clasele experimentale și din cele de control.

Din situațiile comparative ale celor două sondaje, se desprind următoarele constatări:

— La toate obiectele la care s-au dat lucrări de control, clasele experimentale au obținut procente de promovare superioare claselor de control, atît în prima etapă (decembrie-ianuarie), cît și la finele anului școlar.

Astfel, media procentelor de promovare obținute de *clasele experimentale*, la sondajul din decembrie, a fost de 76,83, iar la sfîrșitul anului școlar de 82,62.

Clasele de control au realizat, la primul sondaj, 70,31%, iar la al doilea, 75,47% note de promovare.

Rezultatele obținute la lucrările scrise arată că după primul trimestru, clasele experimentale au depășit procentul mediu al claselor de control cu o diferență de 6,52, iar în mai-iunie această diferență s-a ridicat la 7,15.

Progresul realizat de clasele experimentale, de la o etapă la alta, indică o creștere medie de 5,79%, față de 5,16% cu cît cresc clasele de control.

Din compararea celor două procente, se constată că rezultatele medii ale claselor de control nu reușesc, nici la finele anului școlar, să ajungă la nivelul din ianuarie al claselor experimentale.

Comparate pe clase și pe obiecte, diferențe mai mari în favoarea claselor experimentale — între mediile de promovare — se constată la clasa a IV-a, la obiectele: geografie, istorie, științe naturale, așa cum se poate vedea din situația următoare:

Obiectele	Sondaj decembrie — ianuarie		Sondaj mai — iunie	
	Cl. experimentale	Cl. control	Cl. experimentale	Cl. control
Geografia	81,04%	78,56%	83,07%	76,51%
Istoria	78,34%	72,87%	84,2 %	79,52%
Științele naturale	88,89%	87,10%	89,43%	86,77%

Rezultatele acestea au următoarele explicații :

a) Clasele a IV-a se găsesc în al doilea an de experiment și rezultatele mai bune sînt consecința aplicării sistemului de predare pe obiecte, pe o perioadă mai lungă.

b) Diferențele între clasele experimentale și cele de control, la limba romînă și la matematică, sînt mai mici ca la celelalte obiecte, datorită faptului că învățătorul — dispunînd de întregul timp al elevilor — depune mai multă stăruință la cele două obiecte de bază, folosind de multe ori din timpul afectat celorlalte discipline.

La celelalte obiecte, la care predarea nu s-a putut suplimenta cu alte ore, ci învățătorul a trebuit să se încadreze, ca și profesorul, în limita timpului acordat de planul de învățămînt, clasele de control au obținut rezultate mai slabe. La două din aceste obiecte (geografia și științele naturale), clasele de control nu numai că nu au realizat progrese de la o etapă la alta — așa cum s-a constatat la clasele experimentale — dar au mers în regres. După cum se poate observa din situația statistică dată mai înainte, media procentului de promovare la sondajul din decembrie-ianuarie este de 78,56 pentru geografie și de 87,10 pentru științele naturale, ca la finele anului școlar să scadă la 76,51 la geografie și la 86,77 la științele naturale. Această situație se explică prin cerințele mai mari ale acestor discipline, care pot fi satisfăcute mai bine în condițiile predării obiectelor *de către diferiți profesori*. Concluzia aceasta este întărită și de faptul că în sistemul predării pe obiecte, chiar acolo unde se folosesc învățători, situațiile înregistrează progrese.

Influența sistemului de predare pe obiecte la clasele mici se concretizează atît în pregătirea mai bună a elevilor, cît și în dezvoltarea lor intelectuală, în formarea lor mai din timp pentru activitatea pe care urmează să o desfășoare în clasele V—VIII.

Urmărind rezultatele obținute de clasele a V-a, care în anul precedent au fost clase experimentale (cl. a IV-a), se constată că elevii au o mai bună pregătire decît cei din clasele de control ; în cele două etape, procentele de promovare ale claselor experimentale sînt superioare claselor de control.

Situația procentelor de promovare obținute de clasele a V-a (de control și experimentale), la cele două sondaje din anul școlar 1962—1963, este următoarea :

Obiectele la care s-au dat lucrări scrise	Sondajul din decembrie—ianuarie		Sondajul din mai—iunie	
	Cl. experimentale	Cl. control	Cl. experimentale	Cl. control
Limba romînă	70,5%	61%	78,65%	69,56%
Matematica	66,41%	59,75%	75,2%	54,4%
Geografia	67%	59,68%	76,04%	76,02%
Istoria	—	—	88,02%	77,25%
Științe naturale	—	—	86,8%	81,54%

După cum se vede, la toate obiectele de studiu, procentele de promovare obținute de clasele experimentale depășesc pe cele ale claselor de control, cu diferențe pînă la 9. De la sondajul din decembrie-ianuarie, pînă la cel din iunie, clasele experimentale au realizat progrese importante la toate obiectele. La clasele de control, din 4 obiecte la care s-au dat lucrări scrise în cele două sesiuni, numai la două s-au făcut progrese. Celelalte au mers în regres, scăzînd media procentelor de promovare cu cîte 5. Această situație se datorește, în bună parte, greutăților întîmpinate în însușirea noului stil de muncă de către elevi.

Rezultatele acestea obținute la lucrările de control ale clasei a V-a dovedesc că elevii care au fost instruiți de mai mulți profesori în cl. a IV-a, adică cei care provin din clasele experimentale, prezintă un nivel mai ridicat la învățătură, în clasa a V-a, față de elevii care au studiat cu un singur învățător. Deși aproape în toate cazurile aceiași profesori au predat la clasele a V-a experimentale și la cele de control, rezultatele au fost superioare la clasele experimentale, chiar după primul trimestru, iar ritmul de creștere al claselor experimentale a fost destul de viu pînă la finele anului școlar.

Succesele dobîndite de clasele a V-a, care au învățat în clasa a IV-a cu profesori, pe obiecte, se datoresc faptului că acești elevi au fost deprinși cu sistemul muncii specific claselor mari și au avut o pregătire generală mai temeinică la terminarea clasei a IV-a, dovedind, în același timp, o mai pronunțată dezvoltare a proceselor de cunoaștere, o gîndire mai bine formată.

Situația generală la învățătură, pe întregul an școlar 1962—1963, este mai bună la clasele a V-a care provin din clase experimentale, decît la clasele de control. Iată cum se prezintă procentele de promovați la clasele a V-a experimentale și de control din Capitală, în anul școlar 1962—1963:

Procent promovați trimestrul I		Procent promovați trimestrul II		Procent promovați trimestrul III	
Cl. a V-a experimentală	Cl. a V-a de control	Cl. a V-a experimentală	Cl. a V-a de control	Cl. a V-a experimentală	Cl. a V-a de control
86,6	76,6	92,2	85,5	91,1	85
diferență 11		diferență 6,7		diferență 6,1	

Se constată, deci, că la clasele a V-a experimentale s-a obținut un procent mediu de promovare superior claselor de control, în toate trimestrele anului școlar 1962—1963. Clasele experimentale depășesc procentul de promovare al claselor de control cu 11 în trimestrul I, cu 6,7 în trimestrul II și cu 6,1 în trimestrul III. Deci, diferența cea mai mare se înregistrează în trimestrul I (11%), ceea ce dovedește că elevii care au învățat în cl. a IV-a cu profesori n-au mai trecut prin perioada specifică de adaptare și că au venit, în general, familiarizați cu acest stil de muncă și cu o mai bună pregătire, care le-a asigurat, chiar de la început, superioritate în cl. a V-a.

Clasele care au studiat cu un singur învățător în cl. a IV-a rămîn în urma claselor experimentale și după ce trec în clasa a V-a. De exemplu, în anul școlar 1962—

1963, cele două clase a IV-a — cl. a IV-a experimentală și cl. a IV-a de control — au obținut următoarele procente trimestriale de promovați:

	Trimestrul I	Trimestrul II	Trimestrul III
Cl. a IV-a experimentală	89	97	100
Cl. a IV-a de control	89	93	97

Deși pe trimestrul I clasa de control s-a situat la același nivel cu clasa experimentală, în trimestrele următoare a fost depășită de clasa experimentală.

În anul școlar următor (1963—1964), găsindu-se în clasa a V-a și avînd aceiași profesori — deci condiții egale — elevii clasei a V-a de control rămîn mai în urma celor de la clasa experimentală, așa cum ne arată următoarele procente de promovare obținute în trimestrul I: cl. a V-a control — 76,31 promovați, cl. a V-a experimentală — 81,57 promovați. Făcînd diferența între cele două procente, se constată că încă din trimestrul I clasa experimentală s-a distanțat de clasa de control, cu o diferență de aproape 5% note de promovare.

Unele situații arată că, încă din primul trimestru al acestui an școlar, clasele a V-a, care au fost clase experimentale în clasa a III-a și a IV-a, au depășit clasele de control nu numai prin procentul de promovați, dar și calitativ, adică prin numărul mare de note bune. Făcînd, de pildă, un sondaj la Școala de 8 ani nr. 118 București, unde se experimentează predarea pe obiecte cu învățători, din anul școlar 1961—1962, clasa a V-a A (fostă experimentală) a dat la sfîrșitul trimestrului I (anul școlar 1963—1964) un număr de 10 elevi cu note numai peste *8*, din cei 36 promovați, în timp ce la clasa a V-a C de control au obținut note peste *8* numai 3 elevi, din 35 promovați.

Considerăm că toate aceste rezultate la învățătură, prin care elevii claselor a V-a, instruiți pe obiecte de mai multe cadre didactice (profesori sau învățători) în cl. a III—IV-a, depășesc pe elevii claselor la care predă un singur învățător, sînt o dovadă concludentă a superiorității acestui sistem, din punctul de vedere al instruirii elevilor.

Vorbind despre efectele pe care predarea pe obiecte la clasele mici (I—IV) le are asupra clasei a V-a, dările de seamă ale regiunilor fac aprecieri favorabile. Astfel, regiunea Argeș apreciază că acomodarea elevilor în cl. a V-a s-a făcut mult mai ușor, deoarece aceștia au avut deja formate deprinderile de a lucra cu mai mulți profesori, de a lua notițe la lecții, iar la unele obiecte, ca: muzica, educația fizică, desenul, au venit cu o pregătire net superioară.

Procentul de promovare pe regiune al elevilor din clasele a V-a experimentale s-a distanțat începînd din trimestrul I: clasa a V-a experimentală 87,4, față de 83,9 clasa de control.

La *școlile din regiunea* Oltenia, toate clasele a V-a care în clasa a IV-a au avut profesori au dat un procent de promovare mai mare decît cele provenite din clase instruite de un singur învățător. Iată, în această privință, cîteva exemple: la Școala medie nr. 1 Craiova, clasa a IV-a — care la începutul experimentului era cea mai slabă clasă din școală — a reușit ca în clasa a V-a să ajungă cea mai bună clasă, cu 96% promovați, față de 88% la clasa de control; la o școală de 8 ani din Craiova, *s-a ajuns* la 95% promovați la clasa experimentală, față de 77% promovați la clasa de control.

În regiunea Hunedoara, un număr de 7 clase a V-a experimentale încheie anul școlar cu 100% promovați.

Exemplele de felul acesta, care confirmă efectele pozitive ale predării pe obiecte la clasele mici de către profesori diferiți, sînt foarte frecvente.

În articolul de față ne-am ocupat de un singur aspect al sistemului predării pe obiecte în cl. a I—IV-a și anume de rezultatele obținute în procesul de instruire a elevilor.

În desfășurarea experimentului pe mai departe, se va urmări cu mai multă atenție și problema realizării sarcinilor educative ale școlii. De asemenea, se va stabili, cu date precise, în ce măsură se poate înfăptui unitatea de cerințe în munca instructiv-educativă, dacă se realizează corelația dintre diferitele obiecte de studiu, unitatea educativă a acestora și dacă îndrumarea permanentă a învățătorului, pentru formarea deprinderilor de conduită și de muncă ale elevilor, poate fi înlocuită și ridicată la un nivel mai înalt, prin munca dirigintelui și a întregului colectiv pedagogic al clasei.

O problemă importantă, care va trebui adîncită în etapa următoare a cercetării este stabilirea acordului necesar între cerințele învățămîntului, metodele de predare, particularitățile de vîrstă și cele individuale ale elevilor, pentru a nu se ajunge la fenomene de supraîncărcare și surmenare a elevilor.

Predarea pe obiecte, datorită tendinței de exagerare a importanței și cerințelor specialității, poate duce la ignorarea capacității de înțelegere și de asimilare a elevilor. La aceasta, se mai adaugă, ca un aspect negativ, nerespectarea curbei efortului intelectual și oboselii, în alcătuirea orarului școlar, ceea ce îngreunează mult munca elevilor. De aceea, se impune o atentă și serioasă cercetare a acestor consecințe specifice sistemului de predare pe obiecte.

Prof. HARALAMBIE SEPEȚEANU
Metodist principal în Ministerul Învățămîntului

CUM I-AM ÎNVĂȚAT PE COPII SĂ-ȘI DISTRIBUIE SINGURI SARCINILE ÎN CADRUL LUCRĂRILOR COLECTIVE

Activitățile obligatorii de modelaj, aplicații și confecții joacă un rol important în procesul de instrucție și de educație a preșcolarilor. Astfel, din punct de vedere instructiv, ele contribuie la formarea la copii a priceperilor și deprinderilor de mînuire a unor materiale, de efectuare a unor operații (lipit, șnuruit, decupat, împletit, cusut etc) cu ajutorul cărora ei să poată confecționa diferite obiecte (de exemplu, semne de carte, coșulețe, obiecte de îmbrăcăminte pentru păpuși, rochițe sau șorțulețe, obiecte de podoabă pentru păpuși, ca de pildă șiraguri de mărgele, brățări, cordoane etc. și chiar diferite jucării: mașini, cărucioare, trenuri etc).

Dar și în ce privește latura educativă importanța lor este la fel de mare. Astfel, activitățile de modelaj, aplicații și confecții contribuie la dezvoltarea voinței, a perseverenței și a spiritului de inițiativă, la educarea dragostei pentru muncă, precum și la educația estetică a copilului.

Temele propuse în aceste activități pot fi executate fie în mai multe exemplare, fiecare copil executînd aceeași temă în totalitatea ei, fie în mai puține exemplare sau chiar în unul singur. În acest ultim caz, mai mulți copii concură la executarea temei, obținîndu-se o lucrare colectivă. Lucrările colective au o mai mare importanță pentru educarea copiilor decît cele a căror temă se execută individual, deoarece ele contribuie la educarea spiritului de colectiv și de organizare, la educarea simțului de răspundere individuală și colectivă. În cadrul lor, copiii învață să-și subordoneze interesele individuale celor colective, să gîndească și să acționeze în mod organizat, în concordanță cu sarcinile date. De aceea, ceea ce se urmărește prin activitățile în care se execută astfel de lucrări este, după cum specifică și programa, „formarea priceperii și deprinderii de a alcătui o lucrare colectivă"[1]. În legătură cu atingerea acestui scop pot fi puse două întrebări.

Prima întrebare este: Care sînt condițiile ce trebuie respectate pentru ca scopul să poată fi realizat? Iar a doua întrebare este: Pot fi îndeplinite aceste condiții de către preșcolari?

Răspunzînd la prima întrebare, observăm că pentru a putea forma la copii priceperea și deprinderea de a alcătui o lucrare colectivă este necesar ca, în primul rînd, fiecare copil să-și reprezinte atît subiectul activității în ansamblul lui, cît și elementul pe care îl va executa el, iar în al doilea rînd, este necesar ca preșcolarii să știe să-și distribuie sarcinile între ei și să-și organizeze munca în colectiv. Aceasta este o deprindere care joacă un rol important în viața omului, iar bazele ei trebuie puse din copilărie,

[1] Programa activităților instructiv-educative din grădinițele de copii, Buc., 1963, p. 331 și 334.

din momentul în care particularitățile psihice de vîrstă permit acest lucru.

Răspunzînd la a doua întrebare, se poate afirma că dacă tema este bine aleasă, în concordanță cu cunoștințele și cu deprinderile pe care le posedă preșcolarul în momentul cînd are loc activitatea, el poate să-și reprezinte cu ușurință atît tema, cît și acea parte a temei pe care el o va executa. În ceea ce privește însă acțiunea de distribuire a sarcinilor între copii și de organizare a muncii în colectiv, problema este mai complicată.

În mod curent, în grădinițele de copii, în cazul lucrărilor colective, întreaga organizare a muncii — inclusiv distribuirea sarcinilor — se face de către educatoare. Este clar că în felul acesta copiii, neavînd niciodată nici o inițiativă în acest domeniu, nu pot fi învățați să-și organizeze singuri munca în cadrul colectivului.

Această formă de distribuire a sarcinilor nu poate constitui decît prima etapă în procesul de formare a priceperii și a deprinderii copiilor de a-și distribui sarcinile și de a-și organiza singuri munca în colectiv în vederea alcătuirii unei lucrări comune.

În prezentul articol nu mă voi ocupa de toate aspectele pe care le prezintă și de toate problemele pe care le ridică lucrările colective, ci voi arăta doar cum am procedat pentru a forma la copiii din grupa mare priceperea și deprinderea de a-și distribui singuri sarcinile în cadrul lucrărilor de acest fel pe care ei le execută în activitățile obligatorii.

Înainte de a trece la căutarea unor procedee adecvate pentru formarea acestei deprinderi, mi-am pus întrebarea: sînt oare capabili preșcolarii să-și organizeze activitatea în comun pentru a atinge un anumit scop?

Din practica educatoarelor s-a constatat că, uneori, chiar de la grupa mică și în special începînd cu grupa mijlocie și apoi la grupa mare, copiii se pot constitui fără nici un fel de greutate în colective care inițiază un joc comun, în cadrul căruia ei își distribuie singuri rolurile. Desigur că deprinderea de a se juca în colectiv se formează treptat, prin intervenția metodică a educatoarei, începînd de la grupele mici. Primele colective de joc sînt formate din 2, apoi din 3 copii; treptat, numărul copiilor care pot fi cuprinși într-un joc se mărește și poate ajunge pînă la 10 sau chiar mai mult. În urma îndrumărilor sistematice date de către educatoare, ei pot să-și propună (la grupa mare) să dramatizeze basme și să-și distribuie singuri rolurile, să-și confecționeze sau să-și procure diferite obiecte de recuzită (sforicele, bețișoare, hîrtii colorate, staniol, crengi, frunze etc.), necesare desfășurării jocului. Deci, preșcolarii (în special cei mari) au posibilitatea de a se organiza în colectiv, de a-și distribui sarcinile și de a acționa în comun pentru atingerea unui anumit scop.

Totuși, multe din încercările de a cere copiilor să-și organizeze singuri lucrul în vederea realizării unei teme comune în activitățile de modelaj, aplicații și confecții au dat greș. Copiii deveneau agitați, vorbeau toți odată, nu se înțelegeau asupra repartizării sarcinilor și nu mai voiau să lucreze sau lucrau ceea ce doreau ei, astfel încît era necesară intervenția energică a educatoarei pentru a restabili disciplina. Pînă la urmă, repartiția sarcinilor trebuia făcută tot de către educatoare.

În fața acestei situații s-a ridicat întrebarea de ce capacitatea copiilor de a se organiza în colectiv și de a realiza o acțiune comună se manifestă numai în domeniul jocului și nu și în domeniul activităților de modelaj, aplicații și confecții? Desigur că nu poate fi vorba de lipsă de interes pentru acest fel de activități. Este adevărat că jocul stimulează interesul copilului, dorința lui de a participa la el și îl antrenează la o activitate organizatorică prin care să-și satisfacă această dorință. Nu este însă mai puțin adevărat că și munca, atunci cînd îmbracă o formă plăcută și cînd este făcută pe măsura posibilităților copilului, îi stimulează interesul,

deoarece, ca și jocul, ea îi satisface atît necesitatea sa de activitate, cît și pe cea de creație.

Analizînd mai adînc problema și făcînd o paralelă între jocurile copiilor și activitățile obligatorii în care se execută lucrări colective, am constatat că în cazul jocului întîlnim două situații pe care nu le întîlnim în cazul lucrărilor colective și anume: în jocuri, colectivele sînt mici, ele pornesc de la 2 copii ca să ajungă cu timpul la mai mulți. De asemenea, pentru a-i învăța pe copii să se joace în colectiv trebuie o intervenție activă a educatoarei, care la început poate propune chiar tema jocului și poate distribui rolurile, pentru ca apoi să antreneze treptat pe copii pînă ce ei reușesc să se organizeze singuri.

În cadrul lucrărilor colective situația este cu totul alta, deoarece toată grupa este chemată să execute o singură lucrare. Deci, colectivul care trebuie să-și organizeze munca este de 25—30 de copii. Ne dăm seama că în aceste condiții nu se poate atinge scopul propus de programă. Lucrările colective, în forma în care sînt organizate, de obicei reușesc doar să arate copiilor cum, prin contribuția fiecăruia dintre ei, poate fi realizată o lucrare mai mare pe care nici un copil nu ar putea să o execute singur. Ele pot reprezenta doar etapa incipientă în procesul de formare la copii a deprinderii de a-și organiza munca în colectiv și în nici un caz nu sînt suficiente pentru a perfecta această deprindere. Formarea la copii a deprinderii de a-și distribui singuri sarcinile între ei și de a-și subordona din proprie inițiativă dorințele lor scopului comun — în cadrul acestor activități — urmează să înceapă abia de acum încolo.

Deoarece, după cum vedem, greutatea de a-i învăța pe copii să-și organizeze munca și să-și distribuie sarcinile în cazul lucrărilor colective se datorește formei de organizare a activităților în care ele se execută, m-am gîndit să creez și în aceste activități condițiile care au înlesnit în cadrul jocului formarea acestor deprinderi.

Astfel, am întrebuințat un nou procedeu organizatoric și anume: executarea temei de colective mici de copii (de trei pînă la cinci copii).

Spre deosebire de forma obișnuită de organizare a executării temei într-un singur exemplar, cu concursul tuturor copiilor din grupă, în cazul organizării colectivelor mici, fiecare colectiv execută tema astfel, încît ea este realizată în atîtea exemplare cîte colective mici cuprinde grupa. În acest caz, materialul necesar executării temei se punea la dispoziția fiecărui colectiv mic într-un coșuleț, urmînd ca fiecare copil să-și ia materialul necesar îndeplinirii sarcinei ce-i revine. În primele 2—3 activități, educatoarea le-a arătat cum să-și aleagă fiecare materialul de care are nevoie. Acest lucru a fost foarte ușor înțeles și însușit de către copii. Totuși, împărțirea copiilor în colective mici nu a soluționat decît parțial problema. Chiar în cadrul acestor grupuri mici de copii, cînd li se cerea să-și distribuie singuri sarcinile, se iveau adesea neînțelegeri care solicitau intervenția educatoarei. Analizînd această situație, am ajuns la concluzia că simpla constituire de colective mici, deși dă educatoarei posibilitatea să aplaneze mai ușor neînțelegerile ivite, nu este suficientă pentru a putea da un rezultat satisfăcător. Deprinderile de organizare și de distribuire a rolurilor, formate în timpul jocului, nu se transferă în mod automat în activitățile de muncă. În consecință, se poate trage concluzia că este nevoie de intervenția educatoarei pentru ca acest transfer să poată fi operat, și că trebuie căutate procedee metodice cu ajutorul cărora copiii să fie învățați să-și organizeze singuri activitatea colectivă.

Voi relata mai jos cum am procedat pentru a realiza acest lucru, menționînd că acest mod de a proceda a fost singurul care a dat rezultate pozitive din toate încercările pe care le-am făcut în decurs de mai mulți ani.

În primul rînd, am căutat să consolidez la copii deprinderea de a organiza jocuri colective în cadrul cărora ei să-și distribuie singuri rolurile. Jocurile care s-au dovedit a fi cele mai potrivite pentru atingerea acestui scop au fost cele de creație, cu subiecte alese din viața de toate zilele și din povești. Acestea din urmă, pornind de la forma dramatizării — în care rolurile erau distribuite de către educatoare — au ajuns să fie organizate exclusiv de către copii.

În același timp, pentru a forma la copii simțul de răspundere individuală și colectivă, am întrebuințat un alt procedeu și anume am împărțit grupa în colective mici de cîte patru copii. Ca să ușureze identificarea lor, fiecare dintre aceste colective a căpătat un nume (iepurași, fluturași, albine, ursuleți etc.). Copiii mai destoinici și cei care din diverse cauze nu căpătaseră încă o prea mare îndemînare au fost astfel repartizați, încît posibilitățile colectivelor în materie de modelaj, aplicații și confecții să fie cam la același nivel. La măsuțe, copiii erau grupați după criteriul acestor colective. Între ele s-au inițiat întreceri din punct de vedere al disciplinei și al felului în care și-au însușit diferite deprinderi de comportare civilizată. Conform instrucțiunilor primite, copiii dintr-un colectiv trebuiau să-și atragă reciproc atenția asupra ținutei, asupra felului cum trebuie să mînuiască tacîmurile cînd mănîncă, cum să se ajute cu pîine, sau să nu țină coatele pe masă etc.

Subordonarea intereselor individuale celor colective este o condiție indispensabilă pentru ca membrii colectivului să poată ajunge să-și împartă ei singuri sarcinile. Pentru a-i obișnui pe copii să facă acest lucru nu numai în timpul jocului, ci, și în cadrul unei munci, precum și pentru a-i obișnui să acționeze în colectiv în mod organizat, în concordanță cu sarcinile primite, după ce copiii, conform obiceiului din grădinițe, au învățat să execute diferite servicii, am introdus grupările de mai sus și în cadrul acestor servicii. Am organizat în așa fel munca serviciilor zilnice pe care le prestau copiii, încît fiecare colectiv mic asigura îndeplinirea serviciilor timp de o săptămînă și anume doi copii așezau și strîngeau masa, un copil avea grijă de colțul viu și al patrulea de ordinea din sala de grupă. În fiecare sîmbătă se anunța grupul care urma să fie de serviciu în săptămîna viitoare și se stabileau sarcinile ce reveneau fiecărui copil din micul colectiv. La început îi întrebam pe rînd ce serviciu doresc să facă, iar copiii își alegeau singuri sarcinile. În cazul în care unul dintre copii dorea să îndeplinească o sarcină care fusese deja atribuită altui copil întrebat înaintea lui, spuneam celui de-al doilea solicitant că această sarcină am dat-o și că lui i-o voi da altă dată, cînd grupul lor va mai fi de serviciu. Aveam grijă să nu încep împărțirea sarcinilor mereu cu același copil din grup, ci, treptat, să dau fiecăruia dintre ei posibilitatea să fie primul întrebat, pentru ca astfel, pe rînd, să poată fi satisfăcute dorințele fiecărui copil. În felul acesta, copiii s-au obișnuit să renunțe, în interesul colectivului și al bunului mers al serviciului, la dorința lor momentană, știind că le va fi îndeplinită cu altă ocazie. Cu timpul, sub supravegherea educatoarei, copiii au fost antrenați să efectueze singuri repartizarea sarcinilor între ei. Ei au păstrat aceleași reguli introduse de către educatoare. Atunci cînd se iveau doi solicitanți pentru aceeași sarcină, unul din ei renunța la ea, înțelegîndu-se cu ceilalți copii ca acea sarcină să-i fie atribuită rîndul viitor. De asemenea, copiii aveau grijă ca fiecare din ei să îndeplinească pe rînd toate sarcinile.

Paralel cu această acțiune, în care copiii erau obișnuiți să ia parte activă la împărțirea rolurilor (în joc) și a sarcinilor (în cea mai ușoară formă de muncă practică în grădiniță), am început familiarizarea copiilor cu lucrările colective din cadrul activităților obligatorii. Am socotit că este necesară o perioadă de pregătire a copiilor,

de familiarizare a lor cu lucrările colective, în care ei să înțeleagă ce sînt acestea și cum pot fi realizate în comun și totodată să-și dea seama că, în cazul acestor lucrări, este nevoie să se facă o distribuire a sarcinilor.

În prima lucrare colectivă am propus copiilor să modeleze copaci din plastilină. La sfîrșitul activității am adunat toți copacii pe o planșetă și am arătat-o copiilor, explicîndu-le că din copacii lucrați de ei am putut face o pădure. Copiii au fost încîntați de rezultatul obținut. Le-am atras atenția asupra faptului că nici unul din ei n-ar fi putut modela atîția copaci cîți trebuiau pentru o pădure și că ea s-a realizat prin contribuția tuturor copiilor. În felul acesta le-am trezit interesul pentru munca în comun.

În următoarea lucrare colectivă „Buchetul de crizanteme" am anunțat de la început pe copii că vor executa o lucrare colectivă, explicîndu-le cum vor proceda. În aceste două activități, împărțirea sarcinilor n-a constituit o problemă, deoarece toți copiii trebuiau să execute același fel de elemente.

A treia lucrare colectivă a avut ca temă confecționarea unui tablou cu subiectul „Albă ca zăpada și cei șapte pitici în pădure". Elementele temei erau, deci, variate. Fiind prima activitate de acest fel, sarcinile au fost distribuite de către educatoare. Un copil a decupat pe Albă ca zăpada, șapte copii au decupat cîte un pitic, iar ceilalți copii cîte un brad. Asamblarea și lipirea elementelor tabloului a fost făcută de către copii, cu ajutorul educatoarei. Copiii veneau pe rînd la masa educatoarei și lipeau imaginea decupată în locul indicat de ea. Rezultatul obținut a bucurat atît de mult pe copii, încît au cerut ca tabloul să fie expus în sala de grupă. El a fost așezat la colțul păpușii. Prin această activitate copiii și-au dat seama că ei pot realiza o lucrare colectivă nu numai atunci cînd elementele temei se aseamănă între ele, ci și atunci cînd sînt diferite. Și-au mai dat seama, de asemenea, că în lucrări cu astfel de teme sarcinile trebuie împărțite între copii în așa mod încît fiecare să lucreze unul sau unele elemente ale temei, indiferent dacă acestea seamănă sau nu cu alte elemente lucrate de alți copii. În general, am căutat să aleg în așa fel temele care cuprindeau elemente variate, încît să nu fie nevoie să demonstrez cum trebuie lucrate elementele ce o compuneau sau modul în care urmează să fie lucrat numai unul dintre elemente, deoarece — în caz contrar — activitatea nu s-ar fi putut încadra în timpul ce-i era afectat.

Socotind perioada de pregătire terminată, cu această lucrare am încheiat ciclul lucrărilor în care tema trebuia executată într-un singur exemplar realizat cu concursul întregii grupe.

Începînd cu a patra lucrare colectivă, am introdus executarea temei în cadrul colectivelor mici, așa cum erau organizate, pentru servicii. Deoarece aceasta era o formă nouă de organizare, cu care copiii nu erau obișnuiți în activitățile de modelaj, de aplicații și de confecții, a fost necesar să-i familiarizez cu ea. De aceea, le-am dat o temă simplă de tipul celei din prima lucrare colectivă și anume tema „Fluturașii". Aceștia trebuiau executați în staniol. Fiecare copil trebuia să lucreze cîte un fluturaș. După demonstrarea făcută de către educatoare, fiecare grup de copii a primit cîte un model pentru ca să-l aibă mereu la îndemînă. La sfîrșitul activității, lucrările au fost expuse, grupate după colectivele de către care au fost executate. La analiza lor s-a constatat că unul dintre colective a avut cea mai bună lucrare. Acest lucru a avut repercusiuni asupra lucrării colective următoare, care a avut ca subiect „Peștișori pentru acvariu". La începutul activității cu această temă, după demonstrarea făcută de către educatoare, unul dintre copii s-a lăudat: „Peștișorii noștri vor fi cei mai frumoși"! Bineînțeles că i s-a răspuns că abia la sfîrșit, cînd toți peștișorii vor fi gata, se va vedea ai cui sînt cei mai frumoși. Începînd cu această activitate,

am întrebuințat în mod permanent procedeul întrecerii între colective.

La următoarea lucrare colectivă „Buchetul de flori", am anunțat doar tema și am explicat copiilor că fiecare colectiv va modela din plastilină cîte un buchet de flori, fiecare buchet fiind făcut din ac laşi fel de flori. Copiii din fiecare grup se vor sfătui unii cu alții și vor alege singuri floarea [2] din care vor dori să facă buchetul, iar la urmă se va vedea care buchet este mai frumos. În felul acesta, un grup a executat un buchet de lalele, altul de flori de cîmp, altul de bujori, altul de trandafiri, altul de margarete etc. În fiecare colectiv, alegerea florii a fost făcută după mai multe propuneri ale copiilor din colectivul respectiv. Totuși, ei au căzut de acord foarte ușor. Numai într-un singur caz au fost ridicate proteste. Unul din membrii colectivului, care lipsise mai mult timp, susținea că nu știe să modeleze trandafiri, cum doreau să lucreze ceilalți copii. Atunci aceștia s-au oferit să-i arate cum se lucrează. Privind cu atenție la felul în care

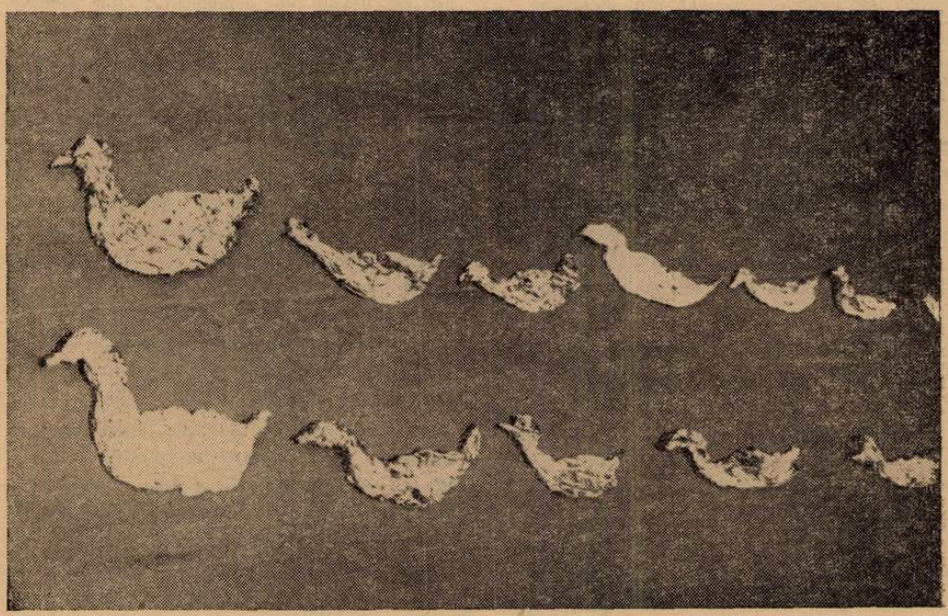


Fig. 1.

modelau colegii lui, acest copil a reușit să execute un trandafir destul de frumos. Doi dintre copiii mai îndemînatici au executat și boboci de flori. În momentul aprecierii lucrărilor, am scos în evidență faptul că ajutorul reciproc dintre copii a făcut ca „albinuțele" să aibă o lucrare foarte frumoasă. De altfel, toate lucrările au fost la fel de bune și au fost expuse în vitrină.

După această activitate, mi-am propus să dau teme cu elemente variate, lăsînd pe copii să-și împartă singuri sarcinile în cadrul fiecărui colectiv. Pentru a ușura această distribuire, am ales tema „Rața și bobocii" (fig. 1). Toți copiii dintr-un colectiv trebuiau să modeleze (din staniol) elemente asemănătoare (boboci de rață), în afară de unul din ei care urma să modeleze tot un

[2] Copiii cunoșteau o serie de flori pe care le observaseră în activități anterioare. De asemenea, ei modelaseră din plastilină unele flori. De aceea, i-am putut lăsa să-și aleagă singuri florile pe care doreau să le modeleze.

element asemănător cu celelalte, însă mai mare (rața). Cu toate că felul în care trebuiau lucrate elementele temei nu era cunoscut de către copii și a fost demonstrat de către educatoare, împărțirea sarcinilor între copii nu a dat naștere la nici o neînțelegere. La fel am procedat și în activitatea următoare cu tema „Vasul cu flori", realizat din staniol, în care apar două elemente net deosebite: floarea și vasul. Acesta trebuia executat de către unul dintre copii, iar florile de către ceilalți copii din colectiv. Am explicat copiilor acest lucru. Rezultatul a fost la fel de satisfăcător ca și la tema precedentă.

Fig. 2.

Am trecut apoi la o lucrare colectivă având ca temă „Serviciul de ceai al păpușii", cu trei elemente deosebite: o cană mare cu capac pentru ceai, o zaharniță cu capac și două cești cu farfurioare. Lucrarea a fost executată din plastilină (fig. 2). La începutul activității, după ce am prezentat și am analizat modelul, am explicat că tema trebuie executată de fiecare colectiv în parte, urmînd ca cel mai frumos serviciu să fie oferit în dar păpușilor.

La fel am procedat și la următoarea lucrare colectivă cu tema „Tava cu două pahare și o sticlă de apă", în care un copil din colectiv trebuia să modeleze tava, alt copil sticla, iar ceilalți doi cîte un pahar. Ca și în activitatea precedentă, după analizarea modelului am precizat sarcinile pe care trebuiau să și le împartă copiii din colectiv. Prezentarea modelului i-a ajutat pe copii să-și dea seama de mărimea pe care trebuiau să o aibă piesele confecționate de ei, pentru a fi păstrate raporturile proporționale dintre ele. Lucrarea a fost executată din staniol și rezultatele au fost destul de bune.

Deoarece și în cadrul acestei activități distribuirea sarcinilor s-a făcut de către copii fără dificultăți, am trecut la lucrări colective care cuprindeau patru elemente. Prima temă de acest fel a fost „Coșul cu zarzavat de la Aprozar", care cuprindea patru feluri de elemente, astfel încît fiecare

copil trebuia să modeleze unul dintre elemente în unul sau mai multe exemplare. După analizarea modelului, am spus copiilor că în fiecare colectiv un copil va modela coșul, alt copil va modela morcovi, al treilea păstîrnac iar al patrulea cartofi. Distribuirea acestor sarcini între copii s-a făcut, de asemenea, fără dificultăți.

Nu același lucru s-a întîmplat însă la tema „Scena din povestea : Punguța cu doi bani", temă care cuprindea tot patru elemente deosebite. La activitatea în care s-a executat această lucrare, am procedat în felul următor : am anunțat tema, precizînd și scena ce urma să fie redată, „cocoșul ieșind din fîntînă", după ce a băut toată apa. Apoi, printr-o scurtă convorbire cu copiii, am stabilit care vor fi elementele temei (drumul care trece printr-un cîmp, florile de pe cîmp, fîntîna, cocoșul și un copac de pe marginea drumului). După precizarea elementelor temei, am fixat și sarcinile ce revin fiecărui copil din grup, în așa fel încît să existe un oarecare echilibru între ele. Astfel am grupat elementele : cîmpul, drumul și florile în sarcina ce revenea unui singur copil, redarea lor fiind ușoară, rămînînd ca fîntîna să fie modelată de un alt copil, cocoșul de un altul, iar copacul de un alt copil din colectiv. După aceste precizări, copiii și-au distribuit sarcinile între ei, fără dificultăți.

În cadrul acestei activități s-au ivit două situații deosebite. La unul dintre colective se adăugase un copil care lipsise foarte mult timp și care venise abia de două zile. Se punea deci problema : cum vor fi împărțite cele 4 sarcini între cinci copii ? Ce va modela al cincilea copil ? Copiii care făceau parte din colectiv de mai mult timp și-au împărțit repede sarcinile între ei, fără să atribuie însă copilului nou venit nici o sarcină. M-am apropiat de ei și i-am întrebat pe fiecare ce va lucra. După ce mi-au răspuns, i-am întrebat : „Dar Dana ce face ?" Copiii din colectiv au rămas încurcați. Le-am propus să se gîndească bine la tema pe care o aveau și să vadă dacă n-am mai putea adăuga ceva care să se încadreze în temă, După ce s-au gîndit puțin, unul dintre copii a propus să modeleze un copac, „fiindcă lîngă drum pot crește și mai mulți copaci". Sarcina fiind ușoară chiar pentru copilul care absentase mult timp, a fost primită cu plăcere de acesta și lucrul s-a desfășurat în condiții bune.

Cel de-al doilea incident din cursul activității a fost neînțelegerea ivită în cadrul unuia dintre colective Doi copii au ținut neapărat să modeleze cocoșul. Pînă la urmă, în grupul respectiv au fost modelați : drumul, un copac și doi cocoși. Bineînțeles că tema propusă nu a fost realizată.

În cadrul aprecierilor făcute la sfîrșitul activității, am scos în evidență și am lăudat colectivele care au găsit soluție problemei ce se ivise pe parcurs (cum a fost primul caz citat mai sus). În același timp, am arătat că în acel colectiv în care copiii nu s-au înțeles între ei, nu s-a putut realiza nici o lucrare. („Ursulețiii" n-au putut face nici o lucrare, pentru că nu s-au înțeles între ei. Vedeți că din cauza aceasta n-au putut expune nimic în vitrină"). Copiii care au fost cauza acestui eșec au văzut rezultatele încăpățînării lor și s-au simțit foarte prost, mai cu seamă cînd ceilalți doi colegi din colectiv au declarat că nu vor să mai lucreze cu ei. La intervenția educatoarei, după ce vinovații și-au recunoscut greșeala și au promis că nu o vor mai repeta, colegii lor au acceptat să-i mențină în continuare în colectiv.

După acest incident, pînă la sfîrșitul anului, împărțirea sarcinilor între copii a decurs fără nici un fel de neînțelegere, chiar cînd tema a avut mai multe elemente foarte variate, ca de ex. : „Trenul", sau tema „Copiii lucrează pe parcelă", în care trebuiau modelate : stratul cu flori răsădite și iarba din jurul lui, copiii, unelte de grădinărit : lopată, greblă, găleată etc.

În rezumat, pentru a ajunge să formez la copii deprinderea de a-și împărți sarcinile în cadrul unei lucrări colective exe-

cutate în activitățile obligatorii de modelaj, de aplicații și de confecții, am întrebuințat următoarele mijloace și procedee:

— formarea la copii a deprinderii de a se juca în colectiv și de a-și distribui rolurile în cadrul jocului;

— operarea unui transfer al acestor deprinderi din domeniul jocului în acel al activităților de muncă. Acest lucru s-a realizat prin procedeul *împărțirii copiilor în colective mici* și prin obișnuirea lor să primească o sarcină comună, sarcină pe care ei să o defalce și să o distribuie între ei. Pentru început am ales cea mai ușoară formă de muncă, cu prestarea căreia copiii erau familiarizați încă din grupele anterioare: serviciul zilnic. Apoi, copiii au fost familiarizați cu felul în care se realizează o lucrare colectivă. După aceea, s-a trecut la executarea lucrării colective în cadrul colectivelor mici. La început temele au avut elemente asemănătoare, apoi s-a trecut la teme cu două, apoi cu trei, patru sau chiar mai multe elemente deosebite.

La prima temă cu elemente variate, sarcinile au fost distribuite de către educatoare, la fel ca la serviciile de zi de la începutul anului. După aceea, copiii au fost îndrumați și lăsați să-și împartă sarcinile între ei.

Un procedeu care a contribuit la închegarea colectivelor a fost procedeul întrecerii între colective. El a stimulat pe fiecare copil să lucreze cît mai bine pentru ca lucrarea comună să fie cea mai bună, a generat ajutorul reciproc în cadrul colectivului și a unit pe membrii acestuia, ajutîndu-i să se înțeleagă mai ușor asupra distribuirii sarcinilor.

Din cele expuse mai sus, se poate trage concluzia că preșcolarii din grupă mare pot fi învățați — în circa 7—8 luni — să-și organizeze munca în colectiv în cadrul activităților de modelaj, al celor de aplicații și de confecții, în vederea realizării unei lucrări comune, așa cum cere programa pentru învățămîntul preșcolar, cu condiția ca:

— aceste colective să nu fie prea mari;

— sarcinile să fie dozate pe măsura posibilităților copiilor;

— numărul lucrărilor colective să fie suficient de mare pentru a permite formarea unei deprinderi;

— educatoarea să ducă tot timpul — în vederea atingerii acestui scop — o muncă sistematică și susținută.

A. V. LOVINESCU

265

DESPRE PERCEPEREA VIZUALĂ A LIMBAJULUI ORAL LA ELEVII SURZI

Problema dezvoltării limbajului oral la copilul surd implică cu necesitate diferențierea a două aspecte principale, de altfel strîns legate între ele: perceperea vizuală a limbajului, adică *cititul pe buze* și *utilizarea limbajului oral* (reproducerea) în scopul unei comunicări adecvate cu cei din jur.

Ambele aspecte ale problemei au reținut atenția cercetătorilor și practicienilor defectologi din țara noastră, ca și din alte țări socialiste.

Investigațiile făcute au dus la acumularea unui material faptic semnificativ, la clarificarea unor ipoteze și a unor puncte de vedere menite să orienteze și să îmbunătățească dezvoltarea și educarea copilului deficient.

Atît din studiile teoretice consacrate acestei probleme, cît mai ales din activitatea practică, se știe că însușirea limbajului oral de către copilul surd este un proces anevoios, care trebuie sprijinit prin folosirea mijloacelor obișnuite de comunicare, precum și prin găsirea unor metode și procedee auxiliare specifice pe care le reclamă *natura și gradul deficienței respective.*

În studiul de față, elaborat pe baza unor cercetări experimentale în curs de desfășurare, ne-am propus să relevăm cîteva modalități practice de formare în condiții optime a deprinderii copilului surd de a percepe vizual limbajul oral și de a-l reproduce în procesul comunicării cu cei din jur.

Analizînd munca desfășurată de pedagogii practicieni din școlile de cultură generală pentru elevii surzi, am putut constata că atenția lor a fost orientată spre formarea limbajului oral al elevilor, manifestîndu-se un deosebit interes pentru studierea meticuloasă a diferitelor etape de însușire a acestuia: cunoașterea sunetelor, constituirea lor în silabe și cuvinte, legarea cuvintelor în propoziții, a propozițiilor în fraze, diferențierea componentelor principale și secundare ale vorbirii ș. a.

Deși în legătură cu diferitele etape ale însușirii limbajului oral de către copiii surzi s-au scris și în trecut articole și studii cu caracter metodic, marea majoritate a copiilor deficienți întîmpinau practic serioase dificultăți în ceea ce privește folosirea limbajului oral ca mijloc de comunicare.

Încercînd o explicație a acestui fenomen, specialiștii invocau adesea cauze legate de imperfecțiunea metodelor folosite în munca de însușire a sunetelor limbii de către elevi, de anumite deficiențe ale sistemului de exersare a limbajului, de folosirea limbajului mimico-gesticular ș. a.

Semnalarea neajunsurilor respective a stimulat efortul de găsire a altor procedee menite să sporească eficacitatea însușirii limbajului oral de către copiii surzi, ca, de exemplu, instruirea lor împreună cu copiii auzitori, interzicerea folosirii limbajului mimico-gesticular ca mijloc de comunicare ș. a. Toate aceste căutări și mijloace utilizate rînd pe rînd n-au determinat însă o îmbunătățire evidentă a limbajului, n-au putut înarma pe copiii surzi cu posibilitatea comunicării pe cale verbală.

Cauza insuccesului în munca instructiv-educativă desfășurată în școlile pentru elevii surzi, în scopul dezvoltării limbajului, a funcției comunicative a acestuia, trebuie căutată, însă, nu atît în deficiențele muncii metodice și nici într-un caz exclusiv în acestea, ci mai ales în sistemul școlii burgheze, în concepția pedagogilor burghezi, care considerau copilul deficient un copil anormal, deosebit de ceilalți copii auzitori — ca structură psihică și posibilități de dezvoltare — deci nerecuperabil, lipsit de posibiltatea de a comunica și de a se integra într-o viață socială cu cerințe mai variate, mai complexe.

În anii regimului nostru democrat-popular, învățămîntul de toate gradele a cunoscut un ritm de dezvoltare fără precedent. La temelia orientării învățămîntului în țara noastră stă o concepție cu adevărat științifică. De o atenție deosebită s-au bucurat și instruirea și educarea copiilor deficienți, prin extinderea și justa organizare a școlilor pentru copiii surzi — schimbîndu-se radical însăși concepția pedagogică despre copiii deficienți — prin căutarea celor mai eficace modalități de formare și de adaptare a acestora la cerințele și la exigențele vieții. În vederea obținerii unor rezultate corespunzătoare, s-au creat condiții optime pentru instruirea și educarea tuturor copiilor deficienți, asigurîndu-se baza materială a școlilor respective, o pregătire temeinică a cadrelor didactice, fiind stimulată însăși munca de cercetare a procesului de învățămînt special, de fundamentarea științifică a acestuia și de stabilire a celor mai adecvate mijloace de influențare și de formare a personalității copilului deficient.

Studierea atentă a muncii pe care cadrele didactice o desfășoară în prezent în aceste școli pune în lumină o bogată experiență pozitivă, care permite o atitudine critică față de metodele și procedeele folosite în trecut, o fundamentare psihologică și pedagogică multilaterală a procesului de învățămînt, a noilor căi ce se experimentează și în ceea ce privește însușirea limbajului oral de către copiii surzi.

În abordarea acestei probleme, s-au emis mai multe puncte de vedere, în dorința clarificării aspectelor ei esențiale. De exemplu, unii defectologi pornesc în cercetările lor de la premisa că limitarea posibilității copilului surd de a se folosi de limbajul oral în procesul comunicării cu cei din jur împiedică considerabil dezvoltarea corespunzătoare a acestuia. În activitatea practică s-a considerat, uneori, că necesitatea de a comunica verbal este pe deplin satisfăcută în cazul copilului surd de însuși regimul de viață, de activitatea pe care acesta o desfășoară în cadrul lecțiilor, a diferitelor cercuri, în organizațiile de elevi, în alte acțiuni la care este solicitat să participe. Deși se sconta pe asemenea împrejurări și situații de exersare și de însușire a limbajului oral, de cele mai multe ori copilul surd se folosea de mijloace verbale de comunicare doar prin participarea la lecții, ceea ce permitea folosirea activă a unui material lexical limitat, satisfăcător pentru nivelul de dezvoltare al elevilor din clasele mici, dar cu totul insuficient pentru cei din clasele mijlocii și mari ale școlilor speciale. Însușirea și folosirea limbajului oral de către elevii surzi doar cu prilejul desfășurării muncii didactice nu putea asigura pe deplin dezvoltarea acestuia, ceea ce se resimțea, mai ales, la elevii din clasele mari, care dispuneau de mijloace reduse de însușire a unor cunoștințe ample, de exprimare verbală a lor, de comunicare. Această situație a dus la constatarea că numai prin crearea unei necesități reale și cît mai largi, precum și a posibilităților de utilizare intensă a limbajului oral, a exprimării și comunicării verbale, poate fi stimulată în condiții optime dezvoltarea acestei funcții psihice.

Acest punct de vedere, susținut de numeroși defectologi și confirmat prin cercetări experimentale, ca și prin activitatea practică desfășurată în școlile speciale, relevă un fapt semnificativ pentru justa o-

rientare în stabilirea mijloacelor de formare a limbajului oral la copiii surdomuți: dezvoltarea limbajului este posibilă numai în condițiile comunicării verbale active cu cei din jur, printr-o exersare continuă a limbajului oral, datorită unor necesități și cerințe firești de adaptare și de integrare a copilului în mediul înconjurător, în viața socială, în activitatea colectivă.

De aici decurge în mod limpede sarcina cadrelor didactice de a organiza, în afara lecțiilor, diferite activități pe care elevii surzi să le desfășoare în comun, în colectiv și în condiții care solicită o amplă utilizare a limbajului oral, a modalităților de comunicare verbală cu cei din jur.

Dacă în problema utilizării limbajului oral de către copiii surzi s-a acumulat o experiență vastă și s-au scris studii care asigură o îndrumare competentă a muncii practice desfășurate de către cadrele didactice din școlile speciale, celălalt aspect al problemei — perceperea vizuală a limbajului, cititul pe buze, — este încă insuficient clarificat.

Pe baza cercetărilor efectuate de noi, vom înfățișa cîteva date referitoare la stadiul formării deprinderii elevilor surzi, din diferite clase, de a citi pe buze, de a percepe cuvinte, propoziții și fraze mai puțin cunoscute sau chiar necunoscute din experiența lor anterioară. Pentru buna desfășurare a muncii practice este necesară clarificarea unor probleme privind componentele materialului lexical care înlesnesc elevilor surzi perceperea vizuală a limbajului oral, dinamica și ritmul formării acestei importante deprinderi, rolul ei în perceperea unor cuvinte și a unor contexte încă necunoscute, adică transferul deprinderii de a percepe vizual un material lexical însușit anterior asupra unui nou material.

Aspectele menționate sînt esențiale în studierea procesului de percepere vizuală a limbajului oral, iar lămurirea lor este de mare importanță, pentru stabilirea unor metode practice cît mai raționale de formare a deprinderii copilului surd cu *cititul pe buze*.

În desfășurarea experimentelor pe care le-am efectuat, am cuprins elevi din toate clasele. Ne-am orientat astfel, întrucît copilul vine în școală cu unele deprinderi de percepere vizuală, însă neorganizată, nediferențiată, iar în primele clase se pun bazele formării deprinderii copiilor surzi cu cititul pe buze, care se consolidează treptat în clasele mijlocii, atingînd în clasele mari un nivel concludent pentru aprecierea muncii metodice desfășurate de către cadrele didactice.

În scopul obținerii unor rezultate concludente, scutite de interpretări, de impresii accidentale, au fost cuprinse în experiment toate elevele claselor din școala de cultură generală pentru elevii surzi din București.

Desfășurarea experimentului a fost precedată de o muncă de edificare asupra volumului lexical cunoscut elevilor și de stabilire a unor liste de cuvinte mai puțin frecvente și utilizate în comunicarea lor verbală, dar care se cer învățate în cadrul procesului de învățămînt. Pentru satisfacerea acestui obiectiv au fost studiate programele și manualele elaborate pentru școlile speciale de surzi. Fără preocuparea de a întreprinde o analiză detaliată a fondului lexical utilizat în toate manualele școlare de limbă romînă din școlile de cultură generală pentru copiii surzi, putem constata o mare frecvență a substantivelor, o mai redusă întrebuințare a verbelor, adverbelor, precum și a altor părți de vorbire, spre deosebire de felul în care sînt alcătuite aceleași manuale pentru elevii școlii de masă. Dacă acest mod de utilizare a fondului lexical este în bună măsură explicabil printr-un mai mare grad de accesibilitate, nu ni se pare însă destul de îndreptățită abundența *numelor proprii*, care sînt cu mult mai dificil de asimilat de către copilul deficient. Specifice pentru alcătuirea manualelor de limba romînă pentru elevii surzi trebuie să fie nu numai dis-

tribuția, frecvența inegală a diferitelor părți de vorbire — substantive, adjective, verbe, adverbe etc. —, ci și selectarea lor pe baza anumitor criterii, criteriu de bază fiind particularitățile de percepere a limbajului de către copilul surd.

Analiza manualelor școlare, din acest unghi de vedere, ne-a permis precizarea cuvintelor frecvent utilizate de către elevii surzi și a celor mai puțin cunoscute acestora. Cu aceeași preocupare am urmărit activitatea elevilor la lecții, în diferite cercuri sau în viața lor de internat. Listele de cuvinte, propoziții, fraze — cunoscute sau mai puțin cunoscute elevilor — au fost în prealabil discutate în detaliu de pedagogii care lucrau efectiv cu elevii din clasele la care ne-am desfășurat experimentele, în diferite variante preconizate.

În felul acesta, a fost precizată grupa cuvintelor cunoscute de către elevii fiecărei clase, la care s-a adăugat o alta mai restrînsă, alcătuită din cuvinte noi, încă necunscute sau cunoscute, dar puțin utilizate în comunicarea verbală a elevilor surzi.

Cu ajutorul acestei grupe de cuvinte cunoscute a putut fi urmărită măsura în care *deprinderea* cititului pe buze este *formată, consolidată* și *condiționează* perceperea vizuală a unor cuvinte necunoscute sau insuficient cunoscute și utilizate. În acest scop, au fost selecționate cuvinte în diferitele lor forme gramaticale: de exemplu substantive la numărul plural, în diferite cazuri, genuri etc., așa cum se întîlnesc practic în structura gramaticală a limbii.

Diferitele combinații ale cuvintelor selecționate au constituit materialul lexical pe baza căruia am urmărit dezvoltarea percepției vizuale a limbajului oral la elevii dintr-o anumită grupă sau din diferite grupe.

Experimentele s-au desfășurat în modul următor: elevii din clasa supusă experimentului primeau în prealabil explicații cît mai concrete, mai amănunțite, în legătură cu materialul lexical utilizat în cursul activității.

După aceea, profesorul sau educatorul pronunța de cîte 3 ori fiecare cuvînt și fiecare silabă componentă. La un anumit interval de timp (7—10 zile), același material lexical, într-o succesiune diferită, era pronunțat de alte persoane străine, cu articulație necunoscută elevilor.

În alte variante ale experimentului, cuvintele și silabele lor constitutive erau percepute de către elevi *în fața oglinzii*, astfel că simultan cu perceperea vizuală erau activizate și resturile de auz (dacă ele existau) prin pronunțarea de către pedagog a materialului lexical cu voce tare, la urechea copilului.

Ulterior, condițiile și succesiunea în care se realiza *perceperea* materialului lexical au fost schimbate. Elevii aflați în fața oglinzii percepeau pe căi vizual-auditive cuvintele și silabele aflate într-o ordine modificată, pe buzele unei persoane necunoscute, dacă în prealabil le percepuseră după articulația profesorului, și invers.

După *perceperea fiecărui cuvît* sau a fiecărei silabe componente, elevii notau în caietele lor cele înțelese.

Ne vom referi mai pe larg la condițiile desfășurării experimentului la elevii din clasa I și din clasa a II-a. Consemnarea materialului lexical perceput de către elevi *nu reflectă întodeauna* adecvat situația de fapt. În cursul experimentului această inadvertență a putut fi sesizată, întrucît elevii, deși la prima percepere a cuvîntului pronunțat de către educator îl reproduceau corect în sistemul dactilic, totuși îl notau într-o îmbinare greșită a literelor, fără semnificație clară.

Plecînd de la aceste fapte frecvent constatate, pe baza reproducerii greșite în scris a cuvintelor și silabelor percepute corect de elevii surzi, am ajuns la explicația că în etapa respectivă de însușire a scrierii este necesară o încordare a gîndirii, a efortului de transpunere *grafică*, care influențează nefavorabil reproducerea materialului lexical perceput. Datorită ciocnirii și interferenței unor procese paralele

de gîndire, de concentrare, se produce o alterare a materialului lexical perceput inițial corect. Spre a înlătura acest inconvenient, în cercetarea efectuată, la elevii din clasa I și a II-a, am folosit drept criteriu de apreciere a cuvintelor și silabelor percepute corect reproducerea lor în sistemul dactilic. De altfel, am folosit același procedeu și la elevii din alte clase, atunci cînd am avut îndoieli în privința corespondenței adecvate dintre perceperea cuvintelor și reproducerea lor în scris.

Pe baza analizei materialului lexical perceput de către elevii surzi din diferite clase, se pot desprinde cîteva concluzii, firește preliminarii, întrucît desfășurarea ulterioară a experimentelor ar putea dezvălui și alte aspecte semnificative ale problemei. Chiar în această etapă a cercetării se poate constata însă, cu suficientă certitudine, că cuvintele cu sens, cu semnificație precisă sînt percepute de către elevii surzi cu mult mai ușor decît silabele, decît îmbinarea sunetelor fără un anumit înțeles.

Într-o serie de experimente efectuate s-au folosit, de exemplu, silabe și îmbinări de sunete formate pe baza cuvintelor incluse în lista materialului lexical, spre a se determina componentele fonematice care facilitează sau, dimpotrivă, îngreuiază perceperea vizuală a acestuia.

Astfel, pornind de la cuvîntul „cușca" am alcătuit diferite alte îmbinări de sunete: „ușca", „ușa", „gusca", „ucea", „ciucea", „ciușa", „utcea" ș.a., care în majoritatea cazurilor au fost percepute ca „ușa" sau „uscă". După același criteriu, multe alte cuvinte ne-au servit pentru alcătuirea diferitelor îmbinări de sunete. Aceste experimente au scos în evidență unele particularități ale perceperii silabelor și diferitelor îmbinări de sunete de către elevii surzi. De exemplu, percepînd cuvîntul „cușca" și combinațiile de sunete menționate mai sus, toți elevii au diferențiat clar doar sunetele „u" și „a". În toate celelalte cazuri, percepția lor nu a fost corectă, „ce" fiind înlocuit prin „ș", iar sunetul „c", în majoritatea situațiilor, nefiind diferențiat.

Experimentele ne-au arătat, de asemenea, că poziția buzelor în articularea cuvintelor și silabelor influențează considerabil perceperea lor de către elevi. Dacă poziția buzelor a fost inițial închisă, articularea sunetelor „ipa" este percepută ca „pipa", închiderea buzelor semnificînd sunetul labial „p".

Tot astfel sunetele „pa" vor fi percepute „apa", dacă sînt pronunțate din poziția buzelor inițial deschise, deschiderea lor semnificînd vocala „a".

Spre a se preveni asemenea dificultăți de percepere vizuală, materialul lexical folosit a fost articulat astfel, încît poziția inițială și finală a buzelor să fie ușor întredeschisă.

În cursul experimentelor s-a putut constata și faptul că, în marea lor majoritate, copiii surzi și cu resturi de auz sînt înclinați — nefiind în prealabil preveniți — să perceapă silabele și diferitele îmbinări de sunete ca și cînd ar fi cuvinte cu un anumit înțeles. De exemplu, îmbinarea de sunete „uca" este percepută „nuca", „ana" — „cana", „una" — „guma", „ip" — „chip", „ica" — „mica", „sos" — „jos" ș. a.

Preveniți, în sensul că materialul lexical folosit este alcătuit nu numai din cuvinte, ci și din silabe și diferite îmbinări de sunete, elevii cad, dimpotrivă, în greșala de a percepe cuvintele monosilabice ca simple îmbinări de sunete lipsite de semnificație. Așadar, cuvîntul „opt" este perceput „opi" sau „op", „loc" — „oc" sau „noc", „toc" — „oic" sau „cog" ș. a.

Prin urmare, pentru formarea deprinderii elevilor surzi de a citi pe buze este contraindicată folosirea silabelor sau a îmbinării de sunete ca *unic material lexical*.

Perceperea corectă a cuvintelor într-o proporție însemnată (61%) este condiționată mai ales de antrenarea ambelor mijloace — vizuale și auditive — ale copiilor în citirea materialului lexical predat de pedagog. Rezultatele obținute în experimen-

tele organizate astfel s-au dovedit a fi cu mult mai bune, chiar și la copiii surzi fără resturi de auz, decît cele în care perceperea materialului lexical s-a bazat exclusiv pe antrenarea analizatorului vizual.

Această constatare este deosebit de importantă pentru orientarea practică a procesului de învățămînt în școlile speciale de surzi.

În citirea cuvintelor pe buze este necesară activizarea a cît mai multor analizatori, în special a celor vizual și auditiv, desfășurîndu-se în acest scop o muncă auditivă specială pentru recuperarea și dezvoltarea continuă chiar și a celor mai neînsemnate resturi de auz.

Îmbunătățirea percepției vizuale a limbajului oral de către copilul surd este înlesnită și de un alt procedeu și anume de însoțirea procesului de articulare a cuvintelor și silabelor de mișcări expresive, chiar exagerate, ale feței. Experimentele au arătat că în condițiile pronunțării obișnuite cantitatea materialului lexical perceput este scăzută în proporție de circa 13—14%, iar prin folosirea procedeului respectiv crește pînă la 59%.

Același material lexical, perceput într-o ordine modificată, pe baza articulării obișnuite de către o persoană necunoscută, a putut fi reprodus corect de către elevi doar în proporție de 18% din totalul cuvintelor folosite. Experimentul de control efectuat în condițiile pronunțării obișnuite a cuvintelor de către o a doua persoană necunoscută confirmă în principiu același lucru.

Reține, prin urmare, atenția felul în care persoana care pronunță cuvintele influențează perceperea lor — mai mult sau mai puțin adecvată — de către elevii surzi. În marea lor majoritate, pedagogii practicieni din școlile speciale de surzi se caracterizează printr-o pronunțare lentă a cuvintelor, printr-o tendință articulatorie de diferențiere exagerată a silabelor componente. Prin asemenea mișcări, ei fac accesibile percepției sunetele „o, „ș", „l", chiar și „k", înlesnesc diferențierea labialelor „b" și „p" între ele prin umflarea obrajilor și diferențierea acestor labiale de „m", prin încordarea tonică exagerată a buzelor. Folosirea mișcărilor fonoscopice ale feței facilitează percepția vizuală a cuvintelor, ceea ce lasă impresia că elevii și-au însușit deprinderea cititului pe buze. Spre a înțelege mai adînc această falsă eficacitate a procedeului fonoscopic, am întreprins la anumite grupe de control cercetări experimentale cu diferite variante. Același material lexical a fost pronunțat de către persoane străine, în mod curgător, dar într-un ritm lent, apoi cu tendința de a se diferenția silabele componente ale cuvintelor și, în sfîrșit, însoțindu-se articularea cuvintelor de mișcări fonoscopice ale feței.

Rezultatele obținute sînt deosebit de concludente. Pronunțarea cuvintelor în mod curgător, dar în ritm lent, n-a înregistrat succese evidente; numărul răspunsurilor corecte date de către elevi s-a ridicat abia la 21%. Perceperea vizuală a cuvintelor a fost oarecum îmbunătățită prin pronunțarea lor cu tendință de diferențiere a silabelor componente, răspunsurile exacte ale elevilor fiind în proporție de 23%. Bunele rezultate au fost însă considerabil influențate de folsirea mișcărilor exagerate ale feței, alături de celelalte mijloace articulatorii, numărul răspunsurilor juste date de elevi ridicîndu-se la 52%.

Prin urmare, în anumite condiții concrete, însoțirea articulației de mișcări ale feței stimulează și sprijină perceperea adecvată a materialului lexical de către elevii surzi. Experiența dovedește că perceperea repetată a cuvintelor sporește acuitatea acestui proces psihic, elevul devenind tot mai sensibil, mai receptiv față de modalitățile complexe, mai nuanțate, de articulare a materialului lexical. Așa se și explică faptul că pronunțarea cuvintelor de către profesorul cu care elevii s-au deprins, duce la rezultate mai bune decît în situația cînd același material lexical este predat de către persoane necunoscute sub aspectul particularităților de articulare a cuvintelor. Dacă ar-

ticularea exagerată a cuvintelor înlesnește, mai ales în etapa incipientă de însușire a deprinderii cititului pe buze, perceperea lor vizuală de către elevi, ea se transformă treptat într-o serioasă frînă, în ceea ce privește dezvoltarea capacității elevilor de a percepe cu ușurință și rapiditate pronunțarea obișnuită a cuvintelor, limitîndu-le astfel posibilitatea de a comunica cu cei din jur. În asemenea condiții, cititul pe buze rămîne fără eficacitatea necesară însușirii de către copilul surd a limbajului, ca mijloc activ și larg de comunicare verbală.

Această concluzie impune ca sistemul de predare să fie astfel organizat, încît elevii surzi să aibă posibilitatea de a se familiariza cu citirea de pe buze la cît mai multe persoane.

Analiza materialului obținut prin experimentele efectuate dezvăluie o linie ascendentă în dezvoltarea limbajului oral la elevii surzi, o sporire treptată a volumului lexical perceput corect, mai ales în condițiile cînd materialul respectiv a fost predat de către cadrele didactice ale școlii.

Cu toate acestea, numărul cuvintelor modificate, alterate, chiar ca semnificație, de către elevii diferitelor clase și chiar din clasele mari, în reprezentarea grafică, rămîne o problemă ce trebuie să ne preocupe, nu fără îngrijorare, întrucît situația respectivă exprimă o percepere deficitară a materialului lexical, un nivel scăzut al deprinderii cititului pe buze, o tendință a copiilor de a compensa prin imaginație ceea ce n-au perceput cu suficientă claritate.

Acest fenomen este caracteristic și frecvent, mai ales în cazul predării unui material lexical încă necunoscut elevilor, de către persoane cu al căror sistem de articulare a cuvintelor ei nu sînt încă familiarizați.

În modificarea sensului cuvintelor de către elevii surzi, un rol important îl deține și experiența lor anterioară, care influențează perceperea noului material lexical, alterîndu-l prin asocieri și analogii prilejuite fie de imagini labio-bucale apropiate, fie de structura fonematică a cuvintelor care solicită o fină diferențiere prin distribuția și îmbinarea sunetelor componente.

De aici necesitatea ca în practica pedagogică elevii să fie deprinși, prin exerciții sistematice, cu diferențierea cuvintelor asemănătoare prin configurația lor fonematică și prin modalitățile de pronunție. De acest principiu va trebui să se țină seama și în elaborarea manualelor școlare pentru elevii surzi.

Fiecare cuvînt se cere articulat în așa fel, încît elevii să perceapă continuitatea pronunției, să diferențieze precis silabele lui componente, pe care apoi să le integreze într-o structură lexicală bine determinată, într-o sinteză corectă. Astfel, există riscul ca elevii să altereze sensul cuvintelor, să le perceapă greșit, ca fiind alcătuite dintr-un număr mai mic sau mai mare de silabe, foneme și să le reproducă astfel atît în vorbire, cît și în scris.

Diferitele variante experimentale de care ne-am folosit în clarificarea acestui aspect al problemei, de mare semnificație pentru activitatea pedagogică, ne-au dat prilejul să înțelegem mai adînc natura acestor deficiențe de *percepere* și de *reproducere* a materialului lexical de către elevii surzi, să ne explicăm cauzele și condițiile care le generează și să reflectăm, totodată, la unele modalități de înlăturare a lor, în vederea sporirii eficienței procesului de învățămînt și pe latura înarmării elevilor cu mijlocul principal de comunicare — limbajul oral.

Cercetările ulterioare ne vor furniza desigur și alte date concludente pentru înțelegerea științifică a problemei. Chiar din această etapă a cercetării și pe baza materialului faptic acumulat pot fi formulate însă unele indicații și sugestii de evident interes pentru orientarea parcticii pedagogice. Ne vom referi pe scurt doar la cîteva dintre ele.

Pornind de la faptul că propozițiile și frazele, contextele scurte, pot fi percepute *vizual* de către elevii surzi, cu mai multă

ușurință, e necesar ca deprinderea lor cu cititul pe buze să fie formată în procesul comunicării verbale nemijlocite, în condițiile unei articulări obișnuite a materialului lexical; modificarea exagerată a pronunțării cuvintelor, deși aparent dă rezultate mai bune, este totuși contraindicată, întrucît, așa cum s-a mai arătat frînează dezvoltarea procesului de percepere vizuală a limbajului, de comunicare verbală curentă cu cei din jur.

De asemenea, mijloacele dactilice de comunicare trebuie folosite doar în prima etapă a formării și consolidării deprinderii copilului surd cu citirea pe buze, cînd reacțiile verbale sînt încă dificile și de multe ori neadecvate. Chiar și în această etapă a dezvoltării limbajului oral la copilul surd, pedagogul trebuie să fie preocupat de deprinderea elevilor cu perceperea vizuală a limbajului articulat, iar sistemul reacțiilor dactilice de răspuns să fie înlocuit, treptat, prin reacții verbale adecvate comunicării prin viu grai.

În procesul de formare a deprinderii cu cititul pe buze, de dezvoltare a percepției limbajului, este necesară antrenarea cît mai multor analizatori aflați într-o oricît de relativă stare funcțională.

S-a constatat că chiar și copiii absolut surzi, lipsiți de resturi de auz, își îmbunătățesc sensibil percepția vizuală a cuvintelor, atunci cînd articularea lor este sprijinită și de modalități sonore, auditive, de vibrația sunetelor. Activizarea cît mai multor analizatori amplifică acuitatea analizatorului vizual, principalul mijloc de percepere a cuvintelor de către copiii surzi.

Este necesar ca munca de formare a deprinderii copiilor surzi cu cititul pe buze să înceapă chiar de la vîrsta antepreșcolară, iar treptat să fie stimulați să reproducă verbal cuvintele percepute vizual după articularea lor, în vorbirea celor din jur.

Pentru o cît mai corectă dezvoltare a percepției vizuale a limbajului oral, este oportun să se acorde cea mai mare atenție diferitelor procedee și faze în pronunțarea cuvintelor: diferențierea silabelor și a sunetelor componente, legarea acestora în procesul articulării în vederea unei sinteze lexicale adecvate structurii fonematice a cuvîntului, respectarea riguroasă a regulilor de diferențiere a silabelor ce compun cuvintele ș. a.

Deprinderile însușite de copilul surd în ceea ce privește perceperea vizuală și reproducerea verbală a limbajului se cer mereu exersate și consolidate, prin folosirea unor mijloace variate, accesibile, a unor procedee apropiate de comunicarea verbală, în procesul activității și în contactul cu cei din jur.

Lector univ. CLARA BINDIU

DE PESTE HOTARE

PROBLEMELE ACTUALE ALE ŞCOLII ÎN CERCETAREA PEDAGOGILOR ŞI PSIHOLOGILOR SOVIETICI

Cu prilejul călătoriei făcute în U.R.S.S [1] pe linia schimbului de relaţii culturale, am venit în contact cu Institutele de cercetări ştiinţifice ale Academiei de Ştiinţe Pedagogice R.S.F.S.R., din Moscova şi din Leningrad, cu Institutele republicane de cercetări pedagogice şi psihologice din Kiev, cu catedrele de pedagogie şi psihologie din centrele amintite şi am avut astfel posibilitatea să cunoaştem preocupările ştiinţifice ale pedagogilor şi psihologilor sovietici axate pe sarcinile actuale ale şcolii sovietice.

Desigur, în acest articol nu avem posibilitatea să prezentăm în întregime materialul vast pe care l-am cules în legătură cu problemele în curs de cercetare ştiinţifică — care prin caracterul intensiv şi extensiv sînt impresionante. În cele de mai jos, ne propunem să prezentăm doar unele aspecte ale muncii de cercetare, orientate în direcţia soluţionării unor probleme teoretice şi practice importante, menite să contribuie la perfecţionarea procesului instructiv-educativ, la realizarea în tot mai bune condiţii a sarcinii dezvoltării armonioase, multilaterale a tineretului şcolar.

Dintre variatele grupe de probleme în cercetare — la care sînt angajate mari forţe pedagogice şi psihologice din Moscova, Leningrad şi Kiev — ne vom opri la următoarele: *formarea personalităţii copilului în spiritul codului moralei comuniste; legarea şcolii de viaţă, a teoriei cu practica, a învăţămîntului cu munca productivă; modernizarea învăţămîntului sub aspectul atît al conţinutului, cît şi al metodelor de predare, vizînd în egală măsură toate vîrstele şcolarităţii, precum şi toate formele de învăţămînt (de zi, seral şi fără frecvenţă); perfecţionarea procesului de învăţămînt în şcolile speciale, pentru o cît mai bună instruire şi educare a copiilor deficienţi senzorial şi înapoiaţi mintal.*

*

Problema formării personalităţii morale a copilului constituie preocuparea nu numai a „Institutului de istoria pedagogiei şi de teoria educaţiei", ci şi a celorlalte Institute ale Academiei, Institute republicane, catedre universitare etc., fiind abordată sub multiplele sale aspecte, fără teamă de primejdia unui paralelism. De observat că în probleme atît de importante şi complexe cercetarea întreprinsă de mai multe colective nu poate fi decît utilă.

În cadrul problemei mai sus menţionate sînt studiate, adîncit, aspectele genetice şi metodice ale formării: *atitudinii comuniste faţă de muncă, a dragostei faţă de profesiunile productive, a înclinaţiilor şi intereselor profesionale, a motivelor în alegerea profesiunii* ş. a. m. d.

De pildă, formarea atitudinii comuniste faţă de muncă este cercetată în cadrul „Institutului pentru instruire în producţie"

[1] Călătoria a avut loc în cursul lunii octombrie 1963, delegaţia fiind formată din semnatarii prezentului articol informativ.

(director A. A. Vasiliev). Ca o componentă a acestei atitudini este studiat concret procesul de formare a dragostei pentru profesiunea de șofer la elevii din Școala experimentală nr. 204 din Moscova (conducător științific A. A. Șibanov). Fără a intra în detalii, precizăm că aici sînt studiate motivele alegerii profesiunii respective, condițiile concrete de educare a *ataşamentului*, a *independenței* și *sîrguinței* în însușirea profesiunii de șofer.

Apropiate ca tematică sînt și cercetările întreprinse de „Institutul de psihologie" (director A. A. Smirnov) cu privire la pregătirea psihologică pentru muncă, cu accent pe formarea înclinațiilor profesionale ale elevilor (cercetări efectuate de A. V. Vedenov și N. I. Krîlov). Printre altele, se studiază motivele alegerii profesiunii și rolul determinant al diferiților factori în orientarea profesională: corelația dintre interesele elevilor pentru diferite discipline școlare și influența lor asupra alegerii profesiunii; influența profesiunii părinților în alegerea profesiunii de către copii; influența instruirii în producție asupra orientării profesionale etc.

Este interesant de reținut că, spre deosebire de fete, în proporție de masă băieții preferă să intre în producție de la vîrsta de 16 ani, renunțînd la școala de zi. Datele cercetărilor, însă, arată că orientarea spre producție a băieților nu poate fi pusă pe seama faptului că ei nu mai vor să învețe; dovadă că ei își continuă studiile în școlile serale. Fenomenul menționat se explică, după A. V. Vedenov și N. I. Krîlov, prin schimbări de natură psihologică și morală: *creșterea sentimentului demnității personale, formarea spiritului de independență la băieți*. De altfel, băieții se orientează spre profesiuni de perspectivă, spre acelea care reclamă o înaltă cultură tehnică, ceea ce ne arată că ei nu fug de învățătură și nici de eforturi suplimentare.

Pe aceeași linie se înscriu și cercetările efectuate de Catedra de psihologie de la „Institutul pedagogic Herzen" (Leningrad), sub conducerea prof. A. G. Kovalev, șeful catedrei. Aci, pe de o parte, sînt cercetate diferite trăsături morale ale personalității: simțul de răspundere (O. P. Rîliko), aprecierea însușirilor morale la alți elevi (Zolotareva), *sentimentele morale* (prof. A. G. Kovalev) etc., iar pe de altă parte se studiază în plan genetic însușirile morale la copiii de vîrste diferite: *educarea spiritului de independență la copiii preșcolari* (A. A. Liublinskaia), *corelația dintre spiritul de independență și inițiativă la școlarii mici* (V. N. Babii), *reflectarea în sistemul verbal a însușirilor personalității elevului* (Stepanov) etc.

În același timp, prof. A. G. Kovalev se ocupă de aspectele psiho-pedagogice ale *sugestiei*, căutînd să stabilească formele și condițiile ei optime, corelația sugestiei cu alte metode de influențare pozitivă a elevilor.

La același institut, o muncă intensivă de cercetare o desfășoară și Catedra de pedagogie, în legătură cu problemele formării personalității morale a elevilor (șef de catedră prof. G. I. Șciukina). Iată cîteva dintre acestea: educarea personalității elevilor *în colectiv*, îndeosebi privind formarea relațiilor de colectiv în perioada preadolescenței; *instruirea morală* a elevilor în școala de 8 ani; *tratarea individuală* — condiție a formării personalității în procesul relațiilor de colectiv; formarea unei *atitudini sociale active* la elevi etc.

Aspectele genetice al personalității morale, în special la vîrstele mai timpurii ale copilăriei, constituie unul din obiectivele principale ale muncii de cercetare desfășurate în „Institutul de educație preșcolară" (director — prof. A. V. Zaporojeț).

La laboratorul de educație a copiilor preșcolari se urmărește procesul de constituire și de dezvoltare a *calităților morale* elementare, sub aspectul *înțelegerii noțiunilor, al formării obișnuințelor*, de a acționa în conformitate cu cerințele morale, în activitatea de joc și de muncă, precum și în procesul de formare a relațiilor de co-

lectiv între copii (cercetări întreprinse de V. G. Neceaeva şi R. I. Jucovskaia).

În cadrul laboratorului de psihofiziologie a vîrstelor se cercetează problema formării *relaţiilor morale* în procesul vieţii de colectiv (şef de laborator I. Z. Neverovici). Este vorba de relaţii concrete, care reflectă normele conduitei morale: copiii să-şi împrumute jucăriile altora, să se ajute reciproc, să manifeste compasiune (dacă unul a căzut să fie ajutat să se ridice etc.).

Se constată că deşi copilul trebuie să înţeleagă ce e „bine" şi ce e „rău" — de unde pe plan de metodică apare necesitatea explicaţiei — şi trebuie să retrăiască emotiv relaţiile respective, totuşi faptele arată că înţelegerea şi trăirea afectivă nu sînt încă suficiente. Este necesar să-l învăţăm pe copil cum trebuie să acţioneze pe linia morală: copilului trebuie să i se predea un „sortiment" de moduri de comportare morală concretă.

O problemă dificilă, dar de mare importanţă pentru dezvăluirea momentelor genetice ale actului voluntar este aceea a relaţiei dintre *scop* şi *motiv*. Pornindu-se de la constatarea că această relaţie este greu accesibilă preşcolarului mic, în cadrul laboratorului de psihologie a vîrstelor se experimentează diferite forme de „apropiere" a scopului de motiv (N. I. Nepomneasceaia). Cercetările au scos în evidenţă o serie de fapte psihologice semnificative. Copilul desprinde mai uşor relaţia dintre scop şi motiv (de pildă, confecţionarea unei cutii pentru mama), în condiţiile unei situaţii de joc. El îşi formează reprezentări mai clare despre această relaţie dacă îi este sugerată sub forma unei sarcini active într-o situaţie imaginativă de joc („Cît de fericită va fi mămica, dacă tu îi faci o cutiuţă în care dînsa să-şi ţină nasturii!").

Cercetări ample cu privire la dezvoltarea morală a personalităţii se desfăşoară şi în „Institutul de psihologie" din Kiev, de sub conducerea prof. G. S. Kostiuk.

O primă grupă de cercetări cuprinde problemele formării morale a preşcolarilor: *apariţia emoţiilor morale* (simpatie, antipatie, compasiune); căile de transformare a emoţiilor în *sentimente morale* stabilizate; formarea *conduitei morale* în procesul de însuşire a normelor morale şi de transformare a acestora în factori reglatori ai conduitei morale.

O altă grupă de cercetări se axează în jurul problemei formării calităţilor morale la şcolari: *spiritul de disciplină, exigenţa faţă de sine însuşi, simţul de răspundere* etc. Dezvoltarea acestor calităţi se cercetează în funcţie de: influenţa colectivului, rolul particularităţilor individuale, autoeducaţie (la preadolescenţi), eficienţa literaturii beletristice (cum stimulează literatura şi personajele pozitive pe elevi să-şi lichideze trăsăturile negative), influenţa imaginii artistice asupra cititorului tînăr.

Cea de-a treia grupă de cercetări este orientată în direcţia studierii momentelor genetice ale sentimentelor evoluative la şcolari. Dat fiind că multe dintre sentimentele morale sînt legate de valori, prezintă interes cercetarea procesului de însuşire a valorilor social-morale de către elevi, transformarea lor în valori personale — cu stabilirea etapelor, legităţilor acestei însuşiri.

Demnă de semnalat este şi preocuparea Institutului de psihologie în ceea ce priveşte stabilirea „bazelor psihologice ale apariţiei delicvenţei infantile".

Dar problemele formării personalităţii morale nu se limitează numai la cercetări privind elevii din şcolile de zi, ci se extind şi asupra acelora din învăţămîntul seral şi fără frecvenţă. În această direcţie contribuţia cea mai importantă aparţine „Institutului pentru învăţămîntul seral şi fără frecvenţă".

În cercetarea problemelor formării personalităţii morale şi a elaborării sistemului de influenţe educative — după cum ne-a arătat prof. A. V. Darinski — se porneşte de la premisa că acţiunea întreprinderii, familiei şi a şcolii, dată fiind experienţa de viaţă a acestei categorii de şcolari, este cu

totul alta decît aceea de la cursurile de zi. De aici rezultă necesitatea studierii particularităților muncii educative în școala serală, în vederea elaborării unui sistem de *autoeducație* a elevilor.

Pe linia aceloraşi preocupări ale Institutului se înscriu şi unele cercetări privind *fluctuațiile* în cifra de şcolarizare, *motivele* învățării şi ale muncii, particularitățile formării *intereselor* teoretice şi profesionale — toate acestea constituind preocupări care țin de domeniul psihologiei sociale.

Cu probleme de psihologie socială care au contingență cu formarea personalității morale la muncitorii pînă la vîrsta de 30 de ani se ocupă, printre alte obiective, şi „Institutul de cercetări sociale" din Leningrad (director, prof. V. P. Rojin). Rezultate semnificative au fost obținute de acest institut, pe linia educării *atitudinii comuniste față de muncă*. Datele cercetărilor arată că există o dependență directă între *satisfacția morală* rezultată în procesul muncii şi *productivitatea* muncii. La muncitorii care obțin o satisfacție morală maximă indicii productivității cresc cu 22—23%. Sînt studiate şi *motivele psihologice* ale alegerii profesiunilor, ale intereselor profesionale etc.

Se constată că în alegerea profesiunii de către tinerii muncitori motivele legate de cointeresarea materială (salariul mai mare) reprezintă doar 21% dintre motivele determinante. Pentru majoritatea muncitorilor motivul principal în alegerea profesiunii — sau părăsirea ei dacă cerințele nu sînt satisfăcute — îl constituie *conținutul* şi *caracterul* muncii. În această categorie intră satisfacția morală oferită de activitatea productivă, posibilitatea ridicării nivelului de calificare, organizarea rațională a locului de muncă ş.a.

În legătură cu formarea intereselor profesionale, Institutul studiază influențele pe care le exercită colectivul de producție asupra tînărului muncitor. De exemplu, cînd interesele de producție devin interesele lui personale, pe măsură ce se integrează în echipa (brigada) de muncă, se formează şi relațiile de prietenie şi tovărăşie între membrii colectivului.

În încheiere, la prezentarea cercetărilor referitoare la formarea personalității morale, ținem să apreciem bogăția tematicii, amploarea forțelor angajate, caracterul intensiv şi extensiv al studiilor, inițiate, îmbrățişînd toate vîrstele (de la preşcolar pînă la adult) şi toate formele de învățămînt — de zi, seral şi fără frecvență.

★

O altă grupă mare de cercetări este axată pe problema *legării şcolii de viață, a teoriei de practică, a îmbinării învățămîntului de cultură generală cu pregătirea politehnică şi profesională a elevilor.*

Aplicînd în viață „Legea pentru reforma şcolii" (din anul 1958), s-a simțit necesitatea efectuării unui bilanț asupra rezultatelor obținute în prima etapă. Această analiză a permis să se desprindă perspectivele de dezvoltare a şcolii sovietice, să se precizeze sistemul învățămîntului public în U.R.S.S., conținutul, metodele, formele de organizare, pregătirea şi perfecționarea cadrelor didactice etc.

În 1963 (luna februarie), „Institutul pentru învățămîntul de cultură generală şi politehnică" a prezentat un raport C.C. al P.C.U.S. şi Consiliului de Miniştri. Acest raport a constituit baza pentru bilanțul preliminar asupra Legii din 1958 şi a măsurilor de dezvoltare a şcolii de cultură generală.

Prezentînd ideile principale ale raportului, prof. A. M. Arseniev, directorul institutului, a arătat că — încheind în 1963 aplicarea tezelor Legii din 1958 — şcoala sovietică trece acum printr-o nouă etapă de dezvoltare, care însă nu se deosebeşte principial de etapa precedentă. În noua etapă, şcoala se dezvoltă şi pe mai departe tot pe baza Legii din 1958: *legarea ei de viață, îmbinarea învățămîntului de cultură generală cu pregătirea politehnică şi profesională a tineretului şcolar.*

Această etapă reclamă rezolvarea a două grupe mari de probleme care ridică în fața cercetării pedagogice și psihologice sarcini noi.

Din prima grupă fac parte problemele care nu erau cuprinse în Legea din 1958. Se postulează că cultura generală medie și obligatorie trebuie să constituie reflectarea în școală a realizărilor științei și tehnicii noi. Faptul acesta reclamă elaborarea de programe și manuale școlare noi, de către oamenii de știință din toate domeniile de specialitate. Se va acorda o atenție deosebită dezvoltării aptitudinilor și capacităților elevilor, precum și copiilor superior înzestrați. De asemenea, se impun cercetări aprofundate în problemele învățământului diferențiat în clasele mai mari ale școlii medii. În toate aceste direcții se desfășoară o intensă muncă de cercetare la nivelul institutelor Academiei de științe pedagogice, al institutelor republicane, al cadrelor universitare ș.a.m.d.

În a doua grupă, intră problemele care nu au fost realizate în suficientă măsură pe parcursul primei etape. De pildă, *unele aspecte ale corelației dintre învățământul general, politehnic și profesional; realizarea unei legături mai strînse între instrucție și educație; înlăturarea supraîncărcării elevilor etc.*

Printre preocupările științifice menționate, de o mare atenție se bucură cercetările privitoare la legarea învățământului cu munca productivă. O contribuție însemnată în această direcție și-o dă „Institutul pentru instruire în producție", ale cărui cercetări vizează următoarele obiective: stabilirea profilurilor profesionale, a formelor de diviziune a muncii în întreprindere; alegerea profesiunilor de perspectivă în concordanță cu cerințele producției; determinarea conținutului pregătirii profesionale; metodele și formele de organizare a practicii în producție ș.a.m.d.

Dacă ne referim numai la una din problemele de mai sus și anume la formele organizatorice ale practicii în producție, din cele arătate de directorul Institutului — A. A. Vasiliev rezultă că cea mai bună formă este aceea a *secțiilor didactice*, dotate cu întreg utilajul necesar, în care fiecare elev are asigurat un loc individual de muncă, desfășurîndu-și activitatea sub îndrumarea maistrului-instructor. În aceste secții baza tehnico-materială și personalul sînt asigurate de întreprinderea productivă.

Pe parcursul experimentării formelor organizatorice de instruire în producție s au conturat trei variante de secții didactice. *Prima*, organizată pe teritoriul fabricii, uzinei sau întreprinderii are avantajul că dispune de mai multe mijloace tehnice, că înlesnește contactul elevilor cu muncitorii, îi obișnuiește cu atmosfera de producție. *A doua* variantă, aceea a secției didactice pe teritoriul școlii, prezintă avantajul că în aceste condiții se respectă mai ușor cerințele didactice, iar personalul tehnic al întreprinderii se obișnuiește mai ușor să colaboreze cu școala. În unele localități și raioane, în care lipsesc întreprinderi mai mari, s-a experimentat cu rezultate pozitive cea de-a *treia variantă* — secțiile didactice interșcolare. Aici fac practică în producție elevii proveniți de la diferite școli.

Și în cadrul „Institutului de psihologie" al Academiei (director — prof. A. A. Smirnov) sînt studiate aspectele psihologice ale instruirii în producție. Astfel, în „Laboratorul de psihologie a instruirii în producție" (șef de sector — V. V. Cebîșeva), se desfășoară o intensă muncă de cercetare a problemelor psihologice: formarea deprinderilor generalizate de muncă (de planificare, autocontrol etc.), dezvoltarea capacității de operare cu reprezentările spațiale (prin însușirea desenului tehnic), educarea gîndirii în procesul de rezolvare a problemelor etc.

Aspectele dezvoltării intelectuale în corelație cu pregătirea profesională a elevilor sînt studiate multilateral în „Institutul de psihologie" din Kiev. Pregătirea profesională a elevilor — după cum arată prof. G. S. Kostiuk — nu se limitează numai la sarcina formării deprinderilor operaționale

și a priceperilor executorii. În Institut este cercetată și problema importantă a priceperii de *a aplica* cunoștințele teoretice în practică. Se pornește de la premisa metodologică după care priceperea de a aplica se dezvoltă numai dacă învățămîntul este astfel organizat, încît elevii *să simtă nevoia* de a aplica. Dar pentru aceasta este necesar să li se dea probleme care *să solicite* aplicarea, adică unirea teoriei cu practica.

Multe dintre sarcinile curente ale instruirii în producție nu implică astfel de solicitări. Și, uneori, totul se reduce la faptul că, stînd pe lîngă strung, elevul execută diferite mișcări, care în cele *din urmă* se automatizează devenind deprinderi executorii. După datele cercetărilor întreprinse în institut (de E. A. Milerian), rezultă însă că pe lîngă deprinderi executorii este necesar să formăm la elevi și diferite priceperi: de proiectare, organizatorico-tehnologice, operaționale de control. Elevul, într-un caz, poate să execute la strung detalii după o fișă tehnologică gata elaborată. Dimpotrivă, într-un alt caz i se cere ca mai întîi să elaboreze el însuși fișa și numai după aceea să treacă la execuția piesei în conformitate cu cerințele tehnologice. Aceste cerințe el le stabilește studiind manualele de fizică, de tehnică și în acest fel se realizează o legătură mai strînsă între munca intelectuală și cea fizică, între teorie și practică.

În același institut de sub conducerea prof. G. S. Kostiuk se cercetează și *problemele de conținut* ale instruirii în producție. Aci se pun nu numai probleme de metodică — *cum să învețe elevii*, dar și probleme de conținut — *ce să învețe*. Adesea, programele de instruire în producție care se limitează numai la formarea deprinderilor executorii nu-și fixează ca obiectiv și dezvoltarea priceperilor de proiectare, organizatorico-tehnologice, de control. Or, pentru diferite ramuri de producție au o mare importanță tocmai aceste priceperi.

În strînsă unitate cu problema de mai sus este studiată și aceea a *transferului* deprinderilor și priceperilor de la un tip de activitate la altul (de la strung la frezat etc.). În ce fel de condiții ale instruirii se produce mai bine transferul? Cercetările întreprinse de E. A. Milerian arată că transferul e limitat, dacă se formează la elevi numai deprinderi executorii. Dimpotrivă, sfera transferului se extinde, dacă la elevi se formează și *priceperi* de proiectare, organizatorico-tehnologice, de control. Aceste priceperi dețin însemnate componente intelectuale și oferă o mai largă posibilitate de generalizare.

★

În economia generală a cercetărilor pedagogice și psihologice un loc important în munca științifică a unității vizitate îl ocupă problemele referitoare la *modernizarea învățămîntului*. Alături de cercetări menite să ducă la precizare de poziții teoretice — *cum ar fi*: problema relației dintre învățare și dezvoltarea intelectuală în dependență de conținutul învățămîntului și de metodele de predare; locul învățării programate în sistemul celorlalte metode; organizarea liniară sau concentrică a procesului de transmitere a cunoștințelor etc. — sînt inițiate numeroase cercetări experimentale în legătură cu diferite aspecte ale modernizării învățămîntului.

De o deosebită apreciere se bucură cercetările întreprinse de „Laboratorul de psihologie a copiilor de vîrstă școlară mică" de la Institutul de psihologie din Moscova. Ele se desfășoară sub conducerea lui D. B. Elkonin cu scopul de a stabili *posibilitățile intelectuale reale* ale școlarului mic. S-a pornit de la ipoteza că aceste posibilități sînt incomparabil mai mari decît cele presupuse de către unii psihologi care s-au orientat după „nivelul actual" al dezvoltării, iar nu, așa cum ar fi trebuit, după „zonele apropiate" ale acestei dezvoltări (cum preciza și L. S. Vîgotski).

În adevăr, dacă conținutul și metodele de predare — asimilare a cunoștințelor sînt factorii dezvoltării intelectuale a copilului, în

consecință se impune schimbarea conținutului și a metodelor. În acest fel a și procedat D. B. Elkonin, care a organizat experimente cu programe noi, radical diferite de acelea din școlile de masă (clasele I—IV). Programele noi au fost astfel alcătuite, încît să se apropie la maximum de știința contemporană și să lichideze, pe cît este posibil, principiul concentrismului închis în predare. (Este demn de semnalat că cercetători din acest laborator au prezentat, în aprilie 1963, un referat în fața Colegiului Ministerului, iar rezultatele obținute, pînă acum, au fost apreciate ca fiind foarte importante și de perspectivă. Se pune, eventual, chiar posibilitatea generalizării acestui sistem menit să lichideze învățămîntul concentric tradițional.)

Esența experimentului constă în faptul că programele de matematică (nu de aritmetică) și de limba rusă sînt astfel concepute, încît îl apropie pe copil, din primele clase, de *sistemul noțiunilor abstracte*, de structura logică a științei. Împotriva părerii răspîndite, după care gîndirea școlarului mic ar fi concretă, datele cercetărilor lui D. B. Elkonin dovedesc, în mod convingător, că la această vîrstă copilului îi sînt accesibile relații matematice *abstracte*, raporturi *simbolice* etc. Așadar, aceste cercetări au arătat că posibilitățile intelectuale ale copilului sînt în mod real cu mult mai mari decît cele propuse [2].

Cercetări de natură similară, cu accent pe bazele psihologice ale ridicării eficienței didactice, ale activizării procesului de asimilare etc., se desfășoară și la „Institutul de psihologie" din Kiev, sub conducerea științifică a prof. G. S. Kostiuk.

Astfel, din studierea procesului de formare a *priceperilor generalizate* de rezolvare a problemelor cu elevii din clasele II—III rezultă constatarea că folosirea *mijloacelor algebrice* de rezolvare constituie o cale care duce la educarea priceperilor respective (cercetările efectuate de A. V. Scripcenko). Prin urmare, aceste rezultate dovedesc, la fel ca și acelea obținute de D. B. Elkonin, că algebra se poate preda cu mult mai devreme, din primele clase, iar nu începînd din clasa a V-a, așa cum se procedează în prezent.

Formînd la elevi procedee algebrice de rezolvare, se economisește un timp prețios, se înlătură supraîncărcarea, se obțin rezultate mai bune în însușirea matematicii și în dezvoltarea gîndirii matematice. După cum ne-a împărtășit părerea sa prof. G. S. Kostiuk — pe baza cercetărilor ce se desfășoară în institut — timpul mare rezervat însușirii procedeelor aritmetice de rezolvare a problemelor (5 ani de zile) nu este justificat. Elevii din clasa a X-a, de pildă, recurg la operații algebrice de rezolvare, iar nu la cele aritmetice. Se pune atunci întrebarea: Pentru ce să fie predate un timp atît de îndelungat procedeele aritmetice, care mai tîrziu nu sînt folosite în rezolvarea problemelor?

La același institut și în aceeași direcție se desfășoară și cercetările în legătură cu problema accelerării procesului de însușire a *limbajului scris*, ca mijloc de comunicare (experimentele efectuate de I. E. Sinița). Prin cercetare s-a urmărit găsirea unor procedee mai eficiente de activizare, de formare a unor cerințe pentru limbajul scris, de stimulare a spiritului de independență în exprimare la elevi. Sub aspect metodic s-a constatat că ascultarea *repetată* a unei povestiri este mai puțin eficientă, decît ascultarea ei numai o singură dată, urmată de repovestire. În acest ultim caz, repovestirea elevului conține mai multe elemente de creație și de originalitate; ea nu se rezumă la reproducerea cît mai fidelă a textului.

Toate aceste cercetări ne conduc la concluzia generală că nu este permis să sub-

[2] Este cazul să menționăm că unii pedagogi sovietici, fără a contesta valoarea acestor cercetări, formulează anumite rezerve. Astfel, acad. N. K. Goncearov ne-a împărtășit că, deși este dovedit că noțiunile și relațiile algebrice pot fi însușite de școlarii clasei I, totuși se pune întrebarea dacă acest lucru este absolut necesar.

apreciem posibilităţile intelectuale ale elevilor. La această subapreciere a dus aplicarea *neadecvată* a *principiului* „respectării particularităţilor de vîrstă", teama de a nu supraevalua posibilităţile copiilor, de a nu programa sarcini intelectuale, grele, inaccesibile. Or, aşa cum rezultă din cercetările întreprinse, subaprecierea posibilităţilor reale (reflectată şi în programele şcolare), poate să ducă la frînarea dezvoltării intelectuale a elevilor. Aceleaşi cercetări au arătat că ceea ce este inaccesibil prin metode *dogmatice* de predare, devine accesibil prin *metode active* de transmitere — însuşire a cunoştinţelor.

Concluzii de natură similară se impun şi în ceea ce priveşte restructurarea modului de *organizare a conţinutului* învăţămîntului. În pedagogia sovietică se desprinde tot mai accentuat tendinţa de a se înlătura *concentrismul exagerat* în predarea matematicii, ştiinţelor naturale, gramaticii, istoriei etc. Este bine ştiut că aceleaşi cunoştinţe, ce-i drept la diferite niveluri de generalizare ştiinţifică, se predau de mai multe ori — o dată în clasele I—IV, a doua oară în clasele V—VIII şi apoi, din nou, în clasele IX—XI. Se pune întrebarea : Cum trebuie să fie construit procesul de învăţămînt pentru ca sistemul de noţiuni să fie predat după principiul liniar de organizare a învăţămîntului? Problema dacă acest lucru este sau nu posibil rămîne încă deschisă. Numai cercetările pedagogice şi psihologice minuţioase — iar din cele de mai sus s-a văzut că astfel de cercetări se desfăşoară pe o scară largă — vor putea arăta cum poate fi însuşit sistemul de noţiuni, începînd cu vîrstele mai mici ale şcolarităţii.

Din discuţiile purtate cu conducerea „Institutului de cercetări pedagogice" din Kiev (director — A. N. Rusko) s-a motivat că pînă acum concentrismul era oarecum justificat în condiţiile şcolii de 8 ani, aceasta fiind o şcoală de cultură generală. Din moment ce şcoala medie de 11 ani nu era obligatorie, nu se putea admite ca absolvenţii şcolii de 8 ani să nu aibă elemente complete de cultură generală. Problema se pune însă cu totul altfel în etapa în care şcoala medie devine obligatorie. Concentrismul excesiv nu va mai fi necesar şi prin aceasta şcoala medie va realiza o însemnată economie de timp, lichidînd totodată supraîncărcarea elevilor, datorită eliberării programelor şi a manualelor de material învechit şi introducerii mai de timpuriu a însuşirii sistematice de către elevi a bazelor ştiinţei şi a realizărilor celor mai noi ale tehnicii.

De altfel, în problema concentrismului, în rîndurile pedagogilor şi psihologilor părerile sînt încă împărţite. Unii consideră că transmiterea liniară este posibilă în cazul unor noţiuni — de algebră, de gramatică (D. B. Elkonin, V. V. Davîdov). Alţii, dimpotrivă, susţin că nu se poate renunţa la principiul concentrismului (N. A. Mencinskaia, D. N. Bogoiovlenski). Notăm că există şi pedagogi care ocupă o poziţie, pare-se, intermediară, preconizînd principiul predării „în spirală", cu revenire la cunoştinţele vechi (J. S. Bruner). Dar, şi în acest caz, cu diferenţă doar de denumire, spiralele ne duc la concentrism.

Probleme deosebit de complexe şi dificile, sub aspectul conţinutului, ridică şcoala medie de cultură generală în etapa cînd va deveni obligatorie. Pedagogii şi psihologii sovietici sînt preocupaţi, de pe acum, să găsească soluţii pentru şcoala de mîine. În acest scop, se desfăşoară o intensă muncă de studiere a planurilor de învăţămînt, a programelor şcolare, a manualelor existente, pentru a se stabili laturile lor pozitive şi părţile lor slabe. De pildă, „Institutul de cercetări pedagogice" din Kiev a adunat un bogat material experimental în această direcţie. Pentru a stabili conţinutul viitoarei şcoli medii se preconizează instituirea unor „Comisii republicane" care vor avea sarcina să precizeze *volumul conţinutului* pentru clasele I—VIII şi pentru clasele IX—XI. În componenţa acestor comisii intră oameni de ştiinţă din diferite domenii de specialitate, reprezentanţi ai ştiinţei pe-

dagogice, ai organelor învățămîntului public, cadre didactice fruntașe, precum și psihologi, medici igieniști, care prin forțe unite își vor da partea de contribuție la stabilirea conținutului. După aceea, Institutul va păși la elaborarea planurilor și a programelor școlare.

Pregătirea terenului pentru școala de mîine a impus cercetării pedagogice și alte aspecte. La același Institut, din Kiev, se experimentează, de pildă, *sistemul predării pe obiecte* începînd din clasa a IV-a, pentru ca mai tîrziu, în funcție de rezultatele obținute, să se treacă eventual și la predarea pe discipline școlare în clasa a III-a. În felul acesta se experimentează posibilitatea însușirii bazelor științelor mai devreme decît începînd din clasa a V-a. Se experimentează și posibilitatea prescurtării verigii inițiale (clasele I—IV).

Perfecționarea formelor organizatorice și ridicarea eficienței didactice a metodelor a ridicat în fața cercetătorilor Institutului și unele preocupări de didactică generală. S-a pus întrebarea dacă este rațional să fie aplicate aceleași forme organizatorice și aceleași metode de predare la școlari de vîrste diferite, pornindu-se de la faptul cunoscut că experiența de viață și nivelul dezvoltării intelectuale, de pildă, la preadolescenți și adolescenți sînt diferite? De aceea, în clasele mai mari se experimentează eficiența didactică a *lecției-prelegere*. Datele obținute, pînă acum, justifică folosirea pe o scară mai largă a acestui tip de lecție. Prin predarea unui volum mai mare de cunoștințe, elevii asimilează mai ușor *structura logică* a științei. Pornindu-se de la acest considerent se fac încercări de a se păși mai departe: se experimentează posibilitatea de a expune materialul nou în „porții" mai mari, corespunzătoare volumului de cunoștințe predat în 2—3 lecții. Desigur că aceasta se poate realiza prin lecții cu o structură diferită decît aceea a lecției tradiționale cu mai multe verigi.

Pe lîngă lecții-prelegeri, în clasele mai mari se experimentează — cu rezultate bune — *seminariile* în care elevii prezintă scurte referate, poartă discuții vii pe baza literaturii studiate, dezbat în mod creator diferite probleme. Datele de pînă acum arată că aceste seminarii îi atrag foarte mult pe elevi, tocmai datorită faptului că-i activizează.

Probleme legate de conținutul învățămîntului ridică nu numai școala de zi, dar și școlile serale și fără frecvență. Datele cercetărilor întreprinse de „Institutul pentru învățămîntul seral și fără frecvență" (Leningrad) dezvăluie o serie de aspecte noi. S-a ajuns la concluzia că în școlile serale conținutul învățămîntului trebuie să fie diferit de acela din școlile de zi. Cunoștințele programate trebuie să reflecte legitățile și noțiunile generale, să contribuie la formarea priceperilor și a deprinderilor. Se impune o reducere simțitoare a volumului de cunoștințe programate. Aceasta se face pe seama cunoștințelor faptice, a noțiunilor singulare, care nu contribuie la ridicarea nivelului de cultură generală a elevilor, ci îi supraîncarcă inutil. Prin urmare, restructurarea programelor se face în strînsă dependență de ceea ce se înțelege prin însăși noțiunea de „cultură generală". Dar, în Institut sînt preocupări științifice legate nu numai de menținerea nivelului de cultură generală, ci și de continua lui ridicare și perfecționare după absolvirea școlii serale.

Aceste poziții teoretice pe care ni le-a arătat conducerea Institutului (prof. A. V. Darinski) sînt apărate și de alți pedagogi, care studiază problemele învățămîntului de zi. Astfel, A. M. Arseniev, directorul „Institutului de istoria pedagogiei", vede necesitatea schimbării concepției învechite după care școala medie ar constitui un ciclu „definitiv încheiat" de pregătire a tineretului școlar. Dimpotrivă, școala medie (ca și școala superioară) nu poate să ofere absolvenților o pregătire încheiată. Progresul continuu al științei și tehnicii face necesar ca elevul (studentul), să nu înceteze să învețe după absolvire, ci să continue să

se instruiască toată viața. Practic, aceasta înseamnă că absolvirea școlii echivalează cu schimbarea *regimului școlar* programat, cu *studiul individual*, prin care se asigură continua completare a cunoștințelor și dezvoltarea progresivă a forțelor de cunoaștere și de creație ale omului.

După cum se știe, printre metodele menite să contribuie la *modernizarea învățămîntului* fac parte și „Învățarea programată" și „mașinile de învățat". Această problemă constituie obiectul preocupărilor științifice ale mai multor institute și catedre universitare din centrele pe care le-am vizitat (Moscova, Leningrad, Kiev).

Cum era și firesc, preocupările inițiale ale psihologilor și pedagogilor, în această problemă, au constat în precizarea poziției științei sovietice cu privire la *rolul* și *locul* învățării programate în sistemul metodelor de învățămînt. Se consideră că învățarea programată constituie una din căile de perfecționare a procesului instructiv și că, în nici un caz, ea nu poate să înlocuiască celelalte metode. Deși contribuie la ridicarea calității instrucției, totuși, după părerea prof. G. S. Kostiuk, sînt unele discipline școlare care nu se pot programa (literatura, istoria, activitățile de creație). În același timp, chiar și în cazul disciplinelor unde învățarea programată se poate aplica eficient, această metodă nu se poate extinde asupra întregului proces instructiv-educativ. Astfel, prin învățare programată se elimină unele momente absolut necesare: comunicarea vie a profesorului cu elevii, relațiile reciproce dintre elevi etc. Tot așa, nu se poate programa nici munca educativă. Trebuie reținut că nici un fel de mașină de învățat nu poate să-l înlocuiască pe profesor în realizarea sarcinilor ce-i revin pe linie instructiv-educativă.

Poziția Prezidiumului Academiei de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R., în această problemă, este clară: în munca de cercetare a institutelor accentul trebuie să cadă pe programarea manualelor, iar nu pe construirea de mașini de învățat, deși astfel de preocupări științifice nu sînt îngrădite. În felul acesta se urmărește ca disciplinele programate și, implicit, cunoștințele asimilate de către elevi, să reflecte într-o cît mai mare măsură structura logică a științei.

Cercetările efectuate pînă acum în institutele Academiei și la catedrele universitare, permit să se stabilească ce oferă învățarea programată și mașinile de învățat ca metodă de asimilare a cunoștințelor. În preocupările catedrei de pedagogie de la Universitatea din Leningrad (șef de catedră prof. I. A. Samarin), învățarea programată permite *individualizarea* procesului de învățămînt în sensul că le oferă elevilor posibilitatea să parcurgă materialul — mai repede sau mai încet — în raport cu *ritmul individual* de însușire a cunoștințelor. Mașinile de învățat îl ajută atît pe elev, cît și pe profesor: învățînd singur, elevul „învață" să se autocontroleze, iar profesorul se orientează asupra părților slabe ale fiecărui elev. Învățarea programată contribuie și la *sistematizarea* cunoștințelor, permite să fie stabilit nivelul pînă la care s-a ajuns în această sistematizare, dezvăluie mersul procesului de formare a „sistemelor simple" și a „sistemelor complexe" ale cunoștințelor (noțiunilor).

Dar, în fața cercetării rămîn încă deschise o serie de probleme: *cum* trebuie să fie inclusă învățarea programată în procesul instructiv, *cînd* trebuie să fie inclusă și pe *ce fel* de materiale, discipline școlare. În această direcție se inițiază cercetări *sub conducerea prof.* I. A. *Samarin*, urmărindu-se învățarea programată pe un material de fizică, iar în viitor pe un material de limba engleză și de limba rusă.

Menționăm, că la aceeași catedră au fost construite diferite tipuri de mașini de învățat. De pildă, „Mașina nr. 1", cu operații riguros succesive, permite programarea materialului la disciplinele școlare unde se cere o strictă succesiune.

Pozițiile teoretice și metodologice asupra învățării programate ne-au fost dezvăluite și de către conducerea catedrei de psihologie

de la Universitatea din Leningrad (prof. B. G. Ananiev). Introducerea automatizării în procesul de învățămînt aduce după sine, pentru prima dată, diferențierea maximă și optimă a acestui proces. Pînă în prezent, diferențierea depindea mai mult de profesor. Ea se făcea pe atîtea grupe de elevi, cîte grupe de discipilne școlare există. Diferențierea, după cum ne-a precizat prof. B. G. Ananiev, nu se efectua în dependență de elevi, ci în funcție de succesul la învățătură la diferite discipline, ceea ce constituie un *criteriu diferențial* puțin eficient. Nu se poate trece însă peste faptul semnificativ că drept urmare a acestei diferențieri are de suferit elevul mijlociu, care în masa elevilor reprezintă proporția cea mai ridicată. Or noțiunea de „elev mijlociu" acoperă un număr foarte mare de diferențe individuale care scapă atenției profesorului.

Prin introducerea automatizării, procesul de învățămînt este reglat în mod real cu posibilitățile tempoului individual de asimilare gradată a cunoștințelor. Pe această cale învățarea devine autoînvățare. Crearea unor mașini de tipul „Repetitorului" permite elevului să accelereze sau să încetinească ritmul asimilării. Este însă necesar — și în aceasta constă greutatea — ca pentru fiecare disciplină să fie întocmite programe pentru mașină („Repetitor") pe baza unor algoritmi. Lucrînd la mașină, elevul va învăța o metodă sau alta de rezolvare a problemelor. Desigur, operînd cu procedee de rezolvare gata elaborate (algoritmi), nu se poate trece peste faptul că în felul acesta se aduc serioase limitări în dezvoltarea *gîndirii independente* a elevului.

În construirea mașinilor de învățat unele rezultate demne de reținut a obținut și „Laboratorul de învățare programată" (șef de sector L. N. Landa), de la „Institutul de psihologie" (Moscova). Pînă acum a fost realizat „Repetitorul nr. 1", care — între timp perfecționat — a devenit „Repetitor nr. 2". Mașina e cuplată cu un magnetofon, dispune de un „bloc logic", de dispozitive pentru înregistrarea timpului de reacție, a numărului greșelilor etc. Obiectivul muncii de cercetare desfășurate în laborator nu este acela de a elabora programe, ci de a studia diferite probleme teoretice legate de învățarea programată. De pildă, dacă clasa învață după un program individual, se pune întrebarea: Cum trebuie să se facă *individualizarea* și stabilirea *tipurilor* de asimilare a cunoștințelor? E o problemă foarte importantă, deși puțin cercetată pînă acum.

★

În chip similar, se desfășoară o intensă muncă de cercetare a problemelor actuale și în domeniul *învățămîntului special*. În cadrul „Institutului de defectologie" de la Moscova (director — prof. A. I. Diacikov), sînt studiate toate problemele instructiv-educative ale copiilor defectivi care prezintă: a) tulburări ale sistemului analizatorilor (orbi, surzi); b) tulburări de vorbire; c) deficiențe mintale; d) defecte senzorice duble (surzi-orbi); e) tulburări ale sistemului nervos și f) maladii motrice.

Așa cum a arătat prof. A. I. Diacikov, munca de cercetare în Institut se desfășoară în patru direcții principale: 1) studierea particularităților clinice, fizice și psihice ale copiilor anormali; determinarea structurii defectelor; posibilitățile de compensare și elaborarea unor sisteme corespunzătoare de instruire și de educare; 2) construirea sistemului de instituții speciale de învățămînt în care să fie asigurate condiții optime pentru pregătirea, dezvoltarea și înlăturarea defectelor copilului; 3) elaborarea sistemului de cultură generală și de pregătire profesională a copiilor deficienți și 4) construirea de sisteme pedagogice de instruire și de educare a copiilor anormali.

În secțiile, sectoarele și laboratoarele Institutului se desfășoară o muncă științifică de mare amploare, încununată cu valoroase lucrări publicate, menite să aducă soluții teoretice și practice în domeniul învățămîntului special. Am avut prilejul să culegem o bogată informație asupra problematicii,

metodelor de investigație, a aparaturii, a rezultatelor obținute în Laboratorul de ambliopi (șef de sector — M. I. Zemțova), în Sectorul de surdopedagogie (șef de sector — S. A. Zîkov), în Sectorul de hipoacuzici (șef de sector — R. M. Boskis), în Sectorul de logopedie (șef de sector — R. I. Levina), în Sectorul de oligofrenopedagogie (șef de sector — G. M. Dulnev), în Sectorul pentru preșcolarii surdomuți (șef de sector — P. D. Korșunskaia), în Sectorul de clinică și neurologie a copiilor oligofreni (șef de sector — M. S. Pevsner), în Laboratorul de fonetică și acustică (șef de sector — L. V. Neiman) ș.a.m.d.

★

În încheiere, socotim necesar să repetăm că în limita acestor rînduri nu am avut posibilitatea să prezentăm decît schematic și în linii cu totul generale activitatea științifică pe care o desfășoară pedagogii și psihologii sovietici de la institutele și catedrele pe care le-am vizitat. Este neîndoielnic faptul că prin activitatea lor bogată și prin rezultatele valoroase obținute, pedagogii și psihologii sovietici vin în mod real în sprijinul școlii, contribuie la perfecționarea procesului de învățămînt, se orientează în munca de cercetare spre perspectivele de dezvoltare a școlii, pregătind de pe acum condițiile ei optime — în perioada istorică a construcției desfășurate a societății comuniste.

Prof. univ. ST. BÎRSĂNESCU,
Prof. univ. A. CHÎRCEV

ASPECTE ALE CERCETĂRII PEDAGOGICE DIN R. D. GERMANĂ

Sarcinile trasate de Congresul al VI-lea al Partidului Socialist Unit din Germania, referitoare la construcția desfășurată a socialismului în R.D.G., impun cu necesitate crearea unui sistem unitar de instrucție și educație a tinerelor generații. Pentru stabilirea acestui sistem, cercetătorii din domeniul pedagogiei depun o activitate susținută, organizînd dezbateri teoretice, sesiuni de comunicări, experiențe interesante, generalizînd elementul nou, înaintat din practica școlilor.

Cu prilejul vizitei făcute la sfîrșitul anului 1963 în cîteva centre culturale din R.D.G., am constatat că preocupările cercetării pedagogice se axează pe problemele majore ale învățămîntului. La cîteva dintre acestea ne vom referi și noi în articolul de față.

Pe linia *educației comuniste* a tineretului școlar se înscriu astăzi îndeosebi preocupările pentru definitivarea unei programe privind educația politico-morală a elevilor și cele referitoare la organizarea și desfășurarea activității în școala semi-internat.

Astfel, menționăm eforturile cercetătorilor secției de teoria și metodica educației comuniste a Institutului pedagogic central german pentru elaborarea proiectului de programă privind educația politico-morală în cursul elementar al școlii medii politehnice de cultură generală (clasele I—III).

Proiectul amintit nu reprezintă o programă amplă, după cum înșiși autorii afirmă; el se oprește doar asupra unor aspecte importante cum sînt:

I. Obiectivele educării elevilor din primele 3 clase în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar (formarea atitudinii juste față de patria socialistă, față de statul german democrat, față de clasa muncitoare și partidul ei, dezvoltarea dragostei pentru ținutul natal, pentru natura patriei; educarea elevilor în spiritul internaționalismului proletar; formarea atitudinii juste a copilului față de școală, față de colectiv; stabilirea relațiilor corespunzătoare între copil și membrii familiei.)

II. Obiectivele educării unei atitudini socialiste a elevilor față de muncă; dez-

voltarea dragostei față de muncă, stimularea activității creatoare și colective, formarea deprinderii de păstrare și de apărare a bunului obștesc.

III. Sarcinile educării politico-morale a elevilor din ciclul elementar în procesul educației fizice: dezvoltarea interesului pentru sport, pentru excursii și turism în ținutul natal; formarea deprinderilor igienice necesare la copii.

După expunerea acestor obiective și sarcini generale, proiectul de programă detaliază pentru fiecare în parte măsurile și acțiunile concrete prin realizarea cărora se contribuie la îndeplinirea scopului urmărit. De pildă, în vederea dezvoltării dragostei pentru ținutul natal, pentru natura patriei se indică: vizitarea localului școlii, cunoașterea străzilor, a pieților și parcurilor din apropierea școlii, a celor mai importante clădiri publice; vizitarea unei întreprinderi locale și cunoașterea produsului realizat în fabrica respectivă; observarea muncii desfășurate pentru construcții de clădiri, întreprinderi, așezăminte culturale; participarea, după puteri, la înfrumusețarea ținutului natal; observarea fenomenelor naturale, a faunei și florei locale; formarea deprinderilor elementare de creștere a plantelor și animalelor; organizarea unor jocuri și plimbări pe meleagurile ținutului natal.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice, proiectul respectiv conține și un exemplu de planificare a muncii educative la clasele I și a II-a (pe perioada septembrie-decembrie 1963). Dar nici proiectul de programă, nici planificarea recomandată nu se indică a se aplica mecanic; ele au un caracter orientativ.

Proiectul de programă respectiv urmărește o strînsă legătură a obiectivelor educative cu cele instructive, pe care le conțin diferitele programe de învățămînt. Conceput doar în aspectele sale principale, în vederea experimentării lui în anul școlar curent, proiectul urmează a fi perfecționat, îmbunătățit.

In succintele îndrumări care însoțesc proiectul de programă se subliniază rolul coordonator pe care trebuie să-l aibă dirigintele în problemele educației elevilor, sarcina lui de a alcătui o planificare științifică pe baza studiului documentelor care reglementează activitatea școlii, precum și a cunoașterii nivelului de educație al clasei la un moment dat. Se precizează, totodată, că redarea separată a diferitelor sarcini este făcută în scopul ușurării prezentării acestora, dar că în actul educativ ele nu se realizează izolat, pe felii, ci într-un tot complex, unitar.

De asemenea, se arată necesitatea colaborării permanente care trebuie să existe între toți factorii care contribuie la educația elevilor.

Fiind în curs de experimentare și definitivare, proiectul de programă a muncii educative pentru clasele I—III poate fi apreciat ca o preocupare pozitivă a cercetătorilor din R.D.G.

Merită evidențiate ideile care stau la baza acestuia: valorificarea conținutului educativ al învățămîntului, stabilirea concordanței între caracterul educativ al instrucției prin diferite obiecte de studiu și acțiunile special organizate pentru educația elevilor, necesitatea planificării muncii privind educația morală a tineretului și coordonarea acesteia etc.

Pe linia preocupărilor în domeniul muncii educative se înscrie și experiența trecerii unor școli la regim de semi-internat[1]. Încă din decembrie 1962, această problemă a fost viu dezbătută în rîndul pedagogilor din R.D.G., întrucît trecerea treptată la școala semi-internat este considerată ca o componentă importantă a transformării și dezvoltării sistemului școlar, școala cu semi-internat fiind socotită ca tipul de școală al viitorului. Pornind de la premisa că acest tip de școală rezolvă mai bine sarcinile in-

[1] Pentru această formă a școlii se mai folosesc și expresiile de „școală de zi" sau „școală cu ziua prelungită".

structiei și educației elevilor, un grup de cercetători ai Universității Humboldt, sub conducerea prof. dr. Helmut Klein, desfășoară o experiență interesantă la Școala medie nr. 8 din Berlin-Köpenik.

Aici se urmăresc (după cum relatează dr. Heinke), în special două obiective:

1. Creșterea eficienței învățăturii prin alternarea instrucției la clasă cu cea în afara orelor de clasă, cu scopul de a stabili o astfel de desfășurare a procesului instructiv-educativ, încît acesta să cuprindă toată ziua și să garanteze rezultate superioare.

2. Stabilirea unui sistem de instruire politehnică și profesională, în vederea îndrumării și orientării profesionale a elevilor, a educației lor prin muncă.

Pentru o cunoaștere aprofundată a realității școlare și un aport efectiv la activitatea școlii, cercetătorii îndeplinesc funcții precise în însuși cadrul școlii; astfel, ei muncesc în calitate de director adjunct, de instructor superior de pionieri, de conducători ai diferitelor cercuri etc. Acest mod de organizare a cercetării permite ca cercetătorii să nu rămînă simpli observatori, lipsiți de răspunderi concrete în școală și totodată să contribuie la întărirea colaborării cu cadrele didactice, care cu timpul vor prelua ei singuri sarcini parțiale ale cercetării. La cercetarea din școala respectivă sînt antrenați și studenți; ei activează aici făcînd meditații cu elevii rămași în urmă la învățătură, răspund de unele grupe pionierești, de unele cercuri artistice, de anumite acțiuni extrașcolare organizate cu elevii etc.

Munca desfășurată în lumina celor două obiective mari, mai sus-menționate, se soldează de pe acum cu rezultate promițătoare. Așa, de pildă în scopul creșterii eficienței procesului instructiv s-au efectuat unele modificări în sistemul tradițional de predare și de efectuare a temelor pentru acasă. Astfel, prin mărirea numărului de ore la o serie de obiecte importante, temele pe care înainte elevii trebuiau să le rezolve acasă, le efectuează acum în cadrul lecțiilor, sub formă de exerciții de fixare și aplicații. De asemenea, unele teme ce trebuiau pregătite de elevi independent, acasă, acum se fac cu ocazia unor jocuri didactice. Se emite chiar părerea că în viitor asemenea jocuri didactice pot fi incluse chiar în procesul de învățămînt.

Alte cerințe ce rezultă din predarea diferitelor obiecte de studiu se realizează printr-un sistem variat de activități extrașcolare (stabilit de comun acord cu toți profesorii clasei). În cadrul acestora, elevii construiesc, de exemplu, aparate de fizică, corpuri geometrice, execută lucrări pe lotul școlar, fac lecturi etc. Suprimarea temelor pentru acasă a permis și ca regimul zilnic al muncii intelectuale să respecte în mai mare măsură cerințele igienice ce se impun. Acest regim are consecințe vizibile în ce privește ridicarea nivelului la învățătură și îmbunătățirea disciplinei școlare.

Celui de-al doilea obiectiv al cercetării referitor la instruirea politehnică și profesională, la educația prin muncă a elevilor, îi corespunde un alt interesant experiment. Considerînd că elevii sînt capabili să creeze valori materiale care să nu depășească forța și pregătirea vîrstei lor, s-au încheiat contracte de producție cu diferite unități cooperatiste din împrejurimi. Executarea unor piese de către elevi în cadrul planului de producție astfel stabilit vine în sprijinul instruirii practice prevăzute în programa școlară. În plus, această activitate îi deprinde pe elevii din clasele mari să rezolve diferite probleme organizatorice, chestiuni referitoare la calitatea și cantitatea produselor, la raportul între munca efectuată și beneficiu, la căile de ridicare a productivității muncii, duce la formarea unui fond de acumulare necesar unei mai bune înzestrări a atelierului. Astfel, adolescenții vin în contact direct cu problemele economice ale producției socialiste.

Experimentul amintit, ca și rezultatele obținute, au condus grupul de pedagogi la concluzia că școala cu regim de semi-internat oferă perspective pentru realizarea unei

munci creatoare, a unui proces educativ complet, care să corespundă cerințelor crescînde ale societății socialiste.

Strîns împletite cu cercetările și sarcinile pe linie de educație sînt *preocupările privind procesul instruirii elevilor în școală*. Un accent deosebit se acordă, de pildă, procesului de învățămînt la clasele mici, în care se pun bazele instrucției.

În vizitele făcute în diferite școli, precum și în discuțiile purtate cu diverși pedagogi (în special cu metodiștii de la Institutul pedagogic de 3 ani pentru pregătirea învățătorilor din Leipzig), am constatat că privitor la învățămîntul elementar preocupările se îndreaptă atît spre intensificarea instruirii, cît și spre respectarea principiului accesibilității în predare. În acest scop, cadrele didactice folosesc un bogat material didactic. Dintre piesele cele mai răspîndite în școli menționăm: aparatul prevăzut cu un stoc de litere de carton decupate și cu suporturi pe care se pot forma cuvinte pentru învățarea scris-cititului; colecția de animale din gips și cea a uneltelor de muncă; colecția de hărți de contur și de hărți fizice; diferitele jucării — vapor, avion, rachetă etc. — care se pot folosi intuitiv la clasele mici în predare; diferitele machete — de ex. macheta semaforului, care pus în priză ajută la explicarea regulilor de circulație; abacul; colecțiile de bani, de ștampile, cîntarul cu greutăți, colecția de corpuri geometrice ș.a.

În ultimul timp, se utilizează cu succes tabla magnetică (aceasta este construită de fapt dintr-o tablă de fier vopsită pe care se pot aplica diferite figuri, litere, cifre de carton etc. cu ajutorul unor mici pastile magnetice). Tabla magnetică se utilizează în diferitele momente ale lecției. Astfel, ea se folosește pentru a învăța copiii să citească un nou cuvînt. În acest scop pe tablă se aplică imaginea unui obiect, apoi în dreptul lui se fixează cartonașul pe care este înscrisă denumirea obiectului respectiv.

Tabla magnetică servește și la dezvoltarea vorbirii copiilor. Se desenează, de exemplu, pe tablă cu creta o casă, apoi se aleg din colecție obiecte decupate care se așază în „casă", la locul corespunzător. În timpul acestei acțiuni, copilul arată că „scaunul stă lîngă masă, că ghiveciul stă la fereastră" etc., stabilind relații între lucruri și alcătuind propoziții corecte.

Tot pentru îmbogățirea vocabularului, pe tabla magnetică se fixează desene care reprezintă obiecte ori ființe care fac parte dintr-o anumită categorie — de ex.: animale, mijloace de transport ș.a.

Tabla magnetică se folosește și în scopul stimulării interesului copiilor pentru tehnică. Astfel, pe tablă se poate desena cu creta o bicicletă la care elevii vin și aplică pedala, soneria, lumina de la spate etc., care sînt decupate din carton.

De asemenea, tabla magnetică ajută la descifrarea planului microraionului școlii, plan care după ce se execută în lădița cu nisip se transcrie pe tablă. Mai tîrziu, cu ajutorul tablei magnetice se fixează cunoștințele referitoare la bogățiile regiunii respective. În acest scop, se desenează pe tablă cu creta conturul regiunii; în interiorul acestuia, în dreptul localității corespunzătoare, se aplică acel desen care reprezintă specificul bogăției naturale ori al producției respective. În mod asemănător se pot învăța construcțiile orașului, monumentele sale etc.

În afară de cele arătate, tabla magnetică se mai poate folosi la învățarea semnelor de circulație, a notelor muzicale, la alcătuirea orarului și în multe alte scopuri. Am insistat asupra acestui material didactic tocmai pentru că e ușor de confecționat și de manevrat, precum și pentru faptul că el poate veni în ajutorul învățătorului atît în comunicarea, cît și în fixarea noilor cunoștințe, în activizarea întregii clase la lecție.

După cum se știe, cercetările pedagogilor din R.D.G. sînt orientate și asupra școlii medii politehnice de cultură generală, în special în domeniul instruirii în producție și al educației. Pe lîngă acestea, există însă și unele cercetări care — mergînd tot

pe problema orientării generale a elevilor — urmăresc și o pregătire specială, într-un domeniu actual al practicii.

Astfel, plecînd de la cerințele economice socialiste moderne și de la pătrunderea tot mai intensă a matematicii în viață, de la importanța crescîndă a calculului cu diferite mașini de calculat pentru știință, tehnică și administrație, la Școala medie Heinrich Hertz din Berlin se desfășoară o experiență interesantă. Astfel, în 3 clase a IX-a în care au fost selecționați elevi cu rezultate din cele mai bune la matematică, fizică, chimie, se aplică un plan de învățămînt experimental (pe 3 variante), potrivit căruia, la absolvire, elevii din aceste clase vor deveni unii calculatori tehnici — programatori, alții muncitori calificați în fotochimie și alții muncitori calificați în chimie. Pentru aceste serii de elevi, planul prevede un număr sporit de ore la matematică, fizică și chimie, precum și perioade de practică la centrul de calcul din Berlin și la întreprinderile de specialitate. De pildă, programa de practică la mașinile de calcul simplu, electrice și electronice (practică condusă de profesorul de matematică) prevede: schema mașinii de calculat (schema-bloc), generalități despre manipularea și întreținerea mașinilor, exerciții de adunare și de scădere, de înmulțire și de împărțire și exerciții simple numerice, rezolvarea unui sistem de ecuații cu 2 și 3 necunoscute, determinanți de gradul 2 și 3 folosiți la rezolvarea sistemelor de ecuații, exerciții compuse, extragerea rădăcinii pătrate cu și fără mașină, calcul aproximativ, exerciții de calcul cu mașina (elemente ale poligoanelor regulate înscrise și circumscrise în cerc).

Există și un capitol de exerciții de trigonometrie ce se pot efectua la mașinile de calcul.

În ce privește programa de practică la fizică, aceasta prevede următoarele experiențe: demonstrarea legii lui Ohm, verificarea experimentală a legilor legării rezistențelor, măsurarea rezistenței, măsurarea tensiunii electromotoare și a rezistenței interioare la generatoare, calcularea echivalentului termic al energiei electrice, determinarea distanțelor focale la lentilele convergente ș.a.

Experiența în curs de desfășurare demonstrează încă de pe acum că elevii cu înclinații în domeniul fizicii, chimiei și matematicii pot, printr-un program special, să-și însușească în bune condiții cunoștințe și deprinderi superioare, să-și dezvolte mai rapid capacitatea de gîndire, raționamentul. Acest experiment s-a organizat nu numai la școala Heinrich Hertz din Berlin, ci și la încă 3 școli din R.D.G., în colaborare cu Academia de științe (Berlin), cu Institutul de tehnică de calcul al Universității Karl Marx din Leipzig și cu Institutul de tehnica mașinilor de calcul al Universității tehnice din Dresda și este considerat ca un început bun.

Revoluția tehnico-științifică din zilele noastre se află în strînsă legătură cu pregătirea cadrelor antrenate în producția socială. Producția de mîine — caracterizată prin fluxuri automate și procese de muncă bazate pe o profundă cunoaștere și aplicare a științei și tehnicii — are nevoie de oameni cu o înaltă pregătire în specialitate, precum și cu o largă cultură generală.

Problema raportului dintre volumul mereu crescînd de cunoștințe elaborate de omenire și posibilitatea relativ restrînsă a creierului de a reține se preconizează a fi rezolvată mai ales pe calea raționalizării și economisirii procesului de învățare și predare.

Se cunosc, în acest sens, *preocupările existente pentru găsirea de căi și mijloace care să perfecționeze procesul de învățămînt*, să-i sporească eficiența. În cadrul acestor preocupări se înscrie și activitatea grupului de cercetări „Cibernetica și pedagogia" din R.D.G., condus de prof. dr. Heinz Kelbert, care consideră procesul de învățămînt un proces cibernetic, „adică un proces de dirijare a faptelor psihice cu continue fenomene de recuplare între profesor și elev.

Dacă vrem să intensificăm procesul de învățare — spune el — atunci fluxul de informație profesor-elev trebuie să decurgă fără pierdere de informații, iar informația trebuie prelucrată astfel ca să poată fi folosită întotdeauna în situații similare cu situația din școală".

Grupul de cercetări „Cibernetica și pedagogia" și-a asumat ca sarcini: să recomande Institutului central pedagogic bibliografia în problemele cibernetice, să desfășoare, împreună cu Societatea pentru răspîndirea științei, un program susținut de conferințe despre cibernetică printre pedagogi, să studieze experimentul celor patru școli unde se pregătesc calculatori tehnici, să elaboreze propuneri pentru introducerea cibernetici ca obiect de învățămînt, să recomande Institutului central pedagogic teme de cercetare privind cibernetica și școala, să sprijine activitatea Stațiunii tinerilor tehnicieni și să facă recomandări conducerii Ministerului Învățămîntului în legătură cu importanța cunoașterii cibernetici de către cadrele didactice.

Unele din aspectele muncii acestei grupe de cercetare, ca și preocupările altor pedagogi în domeniul respectiv, sînt cunoscute cititorilor noștri din revistele de specialitate din R.D.G.

Merită să subliniem faptul că, pornind la o activitate vie în acest domeniu, pedagogii din R.D.G. și-au delimitat punctul de vedere asupra rolului și funcției cibernetici în școală.

Astfel, în revista „Pädagogik" nr. 11/1963[2], H. Șufenhauer precizează că în țările capitaliste motivul hotărîtor al dezvoltării mașinilor de instruire este interesul marilor concerne electrice. Prin producerea unor mașini costisitoare electrice, acestea caută noi cercuri de desfacere, noi profituri. Pe de altă parte, statul capitalist dă atenție acestei probleme, deoarece prin astfel de aparate și mașini se încearcă atenuarea lipsei permanente a cadrelor didactice. Totodată, se creează iluzia că prin asemenea mijloace nu se va pierde întrecerea economică angajată cu țările socialiste, că astfel se vor putea înlocui în masă muncitori de înaltă calificare cu cadre abia instruite, teleghidate prin „monitori tehnici". Prin introducerea unor astfel de mașini, se crede că s-ar putea menține accesul limitat la cultură al maselor, că s-ar stăvili deci creșterea nivelului de conștiință al tineretului, dar s-ar putea, totuși, folosi acest tineret în producția imperialistă, cu spor de profit.

Cu totul altele — după cum se știe — sînt motivele și poziția pedagogilor din țările socialiste față de mijloacele didactice cibernetice. Și pedagogii din R.D.G. consideră, ca și noi, că raționalizarea învățămîntului cu ajutorul mașinilor de instruire nu are ca scop „dezintelectualizarea" ori mecanizarea procesului instructiv, ci eliberarea acestuia de o activitate mecanică, că profesorul nu devine un factor de prisos, ci cîștigă astfel timp pentru o muncă creatoare cu elevii. În sfîrșit, se precizează că mașina nu trebuie înfățișată elevului ca un robot de care să-i fie teamă, ci ca un auxiliar care-i ușurează munca și care-i stimulează interesul pentru tehnică.

Mulți pedagogi din R.D.G. consideră că mijloacele audio-vizuale utilizate deja pe o scară destul de întinsă în școală, ca: epidiascopul, magnetofonul, aparatul cinematografic etc. reprezintă o treaptă premergătoare și chiar obligatorie introducerii mașinilor de instruire. Folosirea mijloacelor audio-vizuale amintite implică dirijarea lor de către profesor în funcție de ritmul mediu de lucru al clasei, pe cînd mijloacele cibernetice permit un învățămînt diferențiat, bazat mult pe munca independentă a elevilor, dar în care rolul conducător al profesorului se menține, bineînțeles sub alte forme de influențare.

Așa după cum utilizarea mijloacelor audio-vizuale constituie o treaptă prealabilă în

[2] *H. Șufenhauer:* Despre dezvoltarea mijloacelor didactice cibernetice și problema programării diviziunilor de învățămînt, Pädagogik, nr. 11/1963.

trecerea la mașinile de instruire, tot așa învățămîntul programat executat fără mașină trebuie să preceadă folosirea acesteia. Trebuie să vedem mai întîi cum putem programa unitățile didactice, cum le putem despărți în compartimente mici și foarte puțin variabile, asigurînd totodată respectarea logicii învățării. Pe acest principiu lucrează și grupa de cercetări „Cibernetica și pedagogia" care în prezent programează un curs de bazele automatizării pentru clasa a X-a, un curs de matematică pentru clasa a VI-a și un curs de studiul mașinilor.

În demonstrarea posibilității aplicării cibernetici în școală, cercetările oamenilor de știință din R.D.G. vin să confirme faptul că din sistemele dinamice bazate pe corelația recepției, prelucrării și dirijării, informației, fac parte — alături de procesele tehnice, biologice, economice, psihologice — și cele pedagogice.

Cu privire la corelația dintre om și automat, dintre operator și mașină, se disting trei faze :[3].

1. Recepționarea de către dispozitivul automat a unei anumite informații prin operator. Dispozitivul semnalizează operatorului regimul de lucru. Operatorul recepționează aceste semnale, le verifică și le măsoară, angajîndu-și astfel funcțiile sale senzoriale în procesul observării și controlului.

2. Prelucrarea informațiilor recepționate și a comenzii operatorului, după anumite principii care constau în calcularea valorilor semnalului și a informațiilor date, în stabilirea succesiunii și felului operațiilor, în determinarea devierilor și a cauzelor acestora. Funcția intelectuală a operatorului în această fază este exprimată prin decizia lui asupra operațiilor de efectuat pentru acționarea ori modificarea acțiunii aparatului în direcția dorită.

3. Realizarea deciziei luate prin punerea ori scoaterea din funcțiune a dispozitivelor, prin reglare, conducere manuală ori automată, prin pîrghii, butoane etc.

Aceste trei faze corespund evoluției caracteristice a procesului învățării. „Triunghiul didactic" reprezintă în fond mersul informațiilor — 1) de la profesor la elev (prelegeri, explicații etc.), 2) de la materia de învățămînt la profesor (selecționarea problemelor de studiu, planificarea lor), precum și de la materia de învățămînt la elev (însușirea cunoștințelor din manual etc.) și 3) de la elev la profesor (întrebare, răspuns).

Cercetările în domeniul cibernetici și pedagogiei începute în R.D.G. își găsesc un cîmp de experiență mai larg în pedagogia profesională, ele urmărind nu numai crearea unor prototipuri de mașini de instruire, ci și stabilirea eficienței utilizării acestora.

În Republica Democrată Germană se desfășoară interesante cercetări și *în domeniul pedagogiei profesionale*. Se poate afirma că centrul acestor cercetări se află la Universitatea Tehnică din Dresda, care pregătește în cadrul facultății de pedagogie profesională ingineri pedagogi și profesori de discipline tehnice pentru învățămîntul tehnic de specialitate și cel general tehnic (școli profesionale și medii), ca și pentru diferite instituții de calificare a adulților.

Studierea experienței Universității tehnice din Dresda are drept rezultat nu numai îmbunătățirea pregătirii cadrelor cu rol important în economie, ci și un impuls spre profilarea tot mai precisă a noii ramuri a pedagogiei — pedagogia profesională —. Însăși stabilirea raportului dintre cunoștințele tehnico-științifice și cele pedagogico-metodice implică o atentă cercetare și argumentare. Menționăm că pe lîngă disciplinele de specialitate și cele de cultură generală aici se predau : bazele pedagogiei socialiste, pedagogia profesională, introducere în psihologie, psihologia pedagogică, pedagogia personalității și a tineretului, introducere în logica formală. Facultativ, se

[3] *H. Kelbert :* „Kibernetik und Berufspädagogik" in Kibernetik in Wissenschaft, Technik und Wirtschaft der D.D.R. — Academie Verlang, Berlin, 1963.

prevăd cursuri și seminarii pentru: tehnica muncii științifice, seminar asupra problemelor de politică școlară, cultura vorbirii etc.

În predarea pedagogiei la Universitatea Tehnică din Dresda se remarcă nu o simplă ilustrare a problemelor de pedagogie generală cu exemple din domeniul tehnicii, ci o orientare creatoare de adaptare a tezelor generale la specificul instituției de învățămînt. Subliniem în acest sens activitatea dr. Dietrich Hering și a colectivului, său, care prin contribuțiile aduse participă activ la conturarea profilului pedagogiei profesionale. Această ramură a pedagogiei privește, de pildă, principiile didactice nu numai din punct de vedere general, ci și sub raportul lor cu principiile științei, al specialității. Astfel, pentru explicarea relației dintre principiul accesibilității și unele principii ale fizicii, dr. D. Hering reprezintă grafic cum de la un desen simplu în care sînt marcate doar cîteva elemente de bază ale construcției unui furnal, se ajunge treptat, prin complicare, la o imagine complexă a construcției respective. Fazele intermediare, ca și cele inițială și finală, demonstrează că chiar atunci cînd predarea e simplificată pentru a fi accesibilă vîrstei elevilor ea își păstrează caracterul științific.

Același principiu se demonstrează și printr-o serie de desene de cristale — prima schiță reprezentînd un cristal simplu sub formă de cub, iar ultima schiță un exemplar de cristal complex, cu diferite planuri și secțiuni.

Interesant se demonstrează, de pildă, și regulile didactice stabilite încă de Komenski, de care trebuie să se țină seama în vederea respectării principiului accesibilității.

Astfel, regula trecerii de la concret la abstract este ilustrată prin imaginea unei piese mecanice și prin schema corespunzătoare de principiu a acesteia; regula trecerii de la cunoscut la necunoscut este exemplificată prin imaginea unui șurub, a unei piulițe etc. și printr-o schiță a principiului măsurătorilor fine; regula trecerii de la general la particular este redată prin imaginea unui cuțit și, printr-o multitudine de forme pe care acesta le poate avea ș.a.m.d.

Acestea sînt doar cîteva exemple. Întreaga didactică profesională care se predă la Universitatea Tehnică din Dresda constituie un început bun.

Perfecționarea muncii de organizare și predare în Universitatea Tehnică din Dresda ridică în fața cercetătorilor o serie de probleme foarte importante în jurul cărora se duc rodnice discuții. Astfel, în legătură cu scopul instrucției în ramura pedagogiei profesionale se arată că această disciplină are un rol însemnat pentru lămurirea studenților în ce privește politica școlară a R.D.G., în educarea studenților în spiritul dragostei de muncă și în formarea unei înalte conștiințe cetățenești în rîndurile lor.

În problemele privitoare la volumul de cunoștințe pedagogice necesare pentru profesorii care vor activa în școli de grade diferite, a raportului dintre pedagogie și tehnică, a conținutului instrucției pedagogice și metodice se poartă în prezent vii discuții.

Din acestea se desprinde însă părerea fermă că dacă pînă în prezent nu s-a ajuns la realizarea unității necesare — sub toate aspectele — între disciplinele predate, în nici un caz nu poate fi vorba de o contopire a tehnicii cu pedagogia.

Preocupările teoretice în domeniul pedagogiei profesionale sînt strîns legate de cele ale practicii.

În articolul de față ne-am referit doar la unele aspecte ale cercetării pedagogice care se desfășoară în prezent în R.D.G. Planul general al cercetărilor în domeniul pedagogiei este mult mai vast. La baza lui stă scopul sprijinirii organelor de stat în afirmarea unui sistem socialist unitar de învățămînt, a unui învățămînt cu o eficiență sporită, capabil să formeze cadre bine pregătite pentru viitor.

Conf. univ. ION BERCA și GHEORGHIȚA FLEANCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 8020

Lei 5

I 3947

4

REVISTA DE PEDAGOGIE

Biblioteca oraș Sibiu

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ȘTIINȚE
PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

Clara Georgeta Chiosa: Concepții și metode noi în predarea limbilor străine

Dumitru Salade: Orientarea profesională a elevilor din clasa a XI-a

Anastasia Turovțev și *Maricica Chișu:* Activizarea elevilor în procesul de învățământ prin munca independentă

Marin Călin și *Ion Florea:* Cu privire la baza teoretică a didacticii științifice

Isidor Cremer: Din istoricul dezbaterii temei predării pe specialități la clasele mici, în țara noastră

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Virgil Radulian: Despre munca dirigintelui pentru îmbunătățirea situației la învățătură a elevilor

Paul V. Grigoriu: Sugestii privind pregătirea la istorie pentru examenul de maturitate

Arcadie Szantó: Contribuții metodice privind predarea lecțiilor de fizică

Magdalena Ursu: Din experiența predării muzicii în clasele I—II ale școlii de 8 ani

Aurel Vițu: Formarea deprinderilor profesionale la elevii orbi

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Valdemar Popa: N. K. Krupskaia — „Lenin și partidul"

Constanța Sorik: Ștefania Alexandrescu — „Să le dezvoltăm celor mici dragostea pentru carte"

S. Marcus și *I. Minzat:* Ursula Schiopu — „Curs de psihologia copilului".

1980

(97)

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R. P. R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

3947

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 4 *aprilie, 1964*

IAȘI 2022

SUMAR

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

Clara Georgeta Chiosa: Concepții și metode noi în predarea limbilor străine 5

Dumitru Salade: Orientarea profesională a elevilor din clasa a XI-a . . 26

Anastasia Turovțev și *Maricica Chișu:* Activizarea elevilor în procesul de învățămînt prin munca independentă. 41

Marin Călin și *Ion Florea:* Cu privire la baza teoretică a didacticii științifice 61

Isidor Cremer: Din istoricul dezbaterii temei predării pe specialități la clasele mici, în țara noastră 74

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Virgil Radulian: Despre munca dirigintelui pentru îmbunătățirea situației la învățătură a elevilor 86

Paul V. Grigoriu: Sugestii privind pregătirea la istorie pentru examenul de maturitate 94

Arcadie Szantó: Contribuții metodice privind predarea lecțiilor de fizică. . 100

Magdalena Ursu: Din experiența predării muzicii în clasele I—II ale școlii de 8 ani 105

Aurel Vițu: Formarea deprinderilor profesionale la elevii orbi. . . . 110

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Valdemar Popa: N. K. Krupskaia — „Lenin și partidul" 119

Constanța Sorik: Ștefania Alexandrescu — „Să le dezvoltăm celor mici dragostea pentru carte" 123

S. Marcus și *I. Mînzat:* Ursula Schiopu — „Curs de psihologia copilului". 126

6309

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 4 XIII-ый год *Апрель, 1964 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Кл. Дж. Киоса: Новые идеи и методы в преподавании иностранных языков 5

В. Саладе: Профессиональная ориентировка учащихся XI-х классов . 26

А. Туровцев, М. Кишу: Активизация учащихся в учебном процессе через самостоятельную работу 41

Марин Кэлин, Ион Флоря: О теоретической основе научной дидактики . 61

И. Кремер: Из истории обсуждения вопроса о предметном преподавании в младших классах (в нашей стране) 74

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

В. Радулиян: О работе классного руководителя по улучшению успеваемости 86

П. Григориу: Предложения по поводу исторической подготовки к экзамену на аттестат зрелости 94

А. Санто: О методике преподавания физики 100

М. Урсу: Из опыта преподавания музыки в I—II-х классах восьмилетней школы 105

А. Вицу: Формирование профессиональных навыков у невидящих учащихся 110

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

В. Попа: Н. К. Крупская, — Ленин и партия 119

К. Шорик: Шт. Александреску, — Развить у детей любовь к книге . 123

С. Маркус, И. Мынзат: У. Шкиопу, — Детская психология . . . 126

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIII année No. 4 *Avril 1964*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES

Page.

Clara Georgeta Chiosa: Conceptions et méthodes nouvelles dans l'enseignement des langues étrangères 5

Dumitru Salade: L'orientation professionnelle des élèves de la XI-e classe 26

Anastasia Turovțev și *Maricica Chișu:* L'activisation des élèves dans le processus d'enseignement par le travail indépendant . . . 41

Marin Călin et *Ion Florea:* A l'égard du fondement théorique de la didactique scientifique 61

Isidor Cremer: De l'historique des débats autour du thème relatif à l'enseignement par spécialités, aux petites classes, dans notre patrie 74

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Virgil Radulian: Le travail du professeur principal en vue d'améliorer la situation des élèves aux études 86

Paul Grigoriu: Suggestions relatives à la préparation des études d'histoire pour l'examen de maturité 94

Arcadie Szanto: Contributions méthodiques concernant l'enseignement des leçons de physique 100

Magdalena Ursu: De l'expérience de l'enseignement de la musique dans les classes I—II de l'école de 8 ans. 105

Aurel Vițu: La formation des habitudes professionnelles chez lez élèves aveugles 110

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Valdemar Popa: N. K. Krupskaia — „Lenin et le parti" 119

Constanța Sorik: Ștefania Alexandrescu — „Comment peut-on développer, chez les petits, l'amour du livre" 123

S. Marcus et I. Minzat: Ursula Șchiopu — „Cours de psychologie de l'enfant" 126

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 4 *April, 1964*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

Clara Georgeta Chiosa: Novel Conceptions and Methods in Teaching Foreign Languages 5

Dumitru Salade: How to Help IIth-form Pupils Choose Their Future Career 26

Anastasia Turovțev and *Maricica Chișu:* How to Make the Pupils Learn More Actively Through Independent Work 41

Marin Călin and *Ion Florea:* Concerning the Theoretic Basis of Scientific Didactics 61

Isidor Cremer: Brief History of the Teaching-by-Subjects Method in the Lower Forms in Rumania 74

CONSULTATION — DISCUSSIONS

Virgil Radulian: On a Class-master's Work to Improve the Pupils' Record 86

Paul Grigoriu: A Few Suggestions Concerning the Pupils' Training in History for the School-leaving Examination 94

Arcadie Szantó: Methodological Contributions to the Teaching of Physics Lessons 100

Magdalena Ursu: Form the Experience in Teaching Music to Forms I—II of the 8-Year School 105

Aurel Vițu: On the Formation of Professional Habits in Blind Pupils . . 110

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Valdemar Popa: N. K. Krupskaya — "Lenin and the Party" 119

Constanța Sorik: Ștefania Alexandrescu — "Let Us Inculcate on Our Children the Love of Books 123

S. Marcus and *I. Minzat:* Ursula Schiopu — "A Course of Lectures on Child Psychology" 126

STUDII ŞI CERCETĂRI

CONCEPŢII ŞI METODE NOI ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Conf. univ. CLARA GEORGETA CHIOSA

Modernizarea învăţământului, adaptarea şi ridicarea lui la cerinţele tot mai înalte ale societăţii actuale, este o chestiune care se impune în mod evident şi căreia toţi factorii implicaţi în procesul instructiv-educativ trebuie să se străduiască să-i dea o rezolvare grabnică şi cît mai bună.

Modernizarea presupune neapărat schimbare ? Pentru a putea răspunde la această întrebare este necesar să lămurim în ce accepţie folosim acest cuvînt. Prin modernizare — modernizarea învăţămîntului — înţelegem în primul rînd şi în cel mai larg sens îmbunătăţirea procesului de predare şi de însuşire a cunoştinţelor, de formare a deprinderilor într-un domeniu oarecare de studiu. Îmbunătăţire înseamnă îmbunătăţirea cunoştinţelor, nu neapărat în sensul acumulării unui volum din ce în ce mai mare de fapte, de noţiuni, ci îndeosebi în sensul precizării, al cuprinderii şi pătrunderii sistemului care stă la baza ştiinţei respective şi care dă ucenicului cheia rezolvării tuturor problemelor ridicate de studiul ei.

Îmbunătăţire mai înseamnă şi uşurarea procesului de însuşire a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor.

Pentru a se putea vorbi de modernizarea învăţămîntului — în accepţia dată mai sus — este nevoie mai întîi ca însăşi ştiinţa, constituită ca obiect al predării, să ofere şcolii acele date noi, acele descoperiri care au condus-o la circumscrierea riguroasă a obiectului cercetării ei, la precizarea legilor care o guvernează, a sistemului în care se încheagă : un sistem cît mai puţin vulnerabil. Ca o paranteză utilă în discuţia de faţă, menţionăm că adeseori mijloacele de investigaţie folosite de cercetătorul ştiinţific şi căile pe care le-a urmat el pentru descoperirea adevărurilor pot fi adoptate — într-o oarecare măsură — de metodologia predării, deoarece adesea profesorul este pus în situaţia de a reface cu elevii drumul parcurs pentru aflarea unei legi, a unor însuşiri ale obiectului supus cercetării. Alteori, cercetătorul ştiinţific poate recomanda — pe baza constatărilor făcute — utilizarea unor mijloace tehnice care să asigure caracterul ştiinţific al predării sau însuşirea cunoştinţelor în conformitate cu exactitatea ştiinţifică. Astăzi nu mai poate fi concepută predarea fizicii, a chimiei, fără laborator, fără instrumente şi substanţe pe care elevii să le mînuiască şi astfel să le cunoască caracteristicile şi să se înveţe a le folosi. Laboratorul, uneltele moderne au în primul rînd scopul de a asigura cunoştinţe ştiinţi-

fice, de a ușura și aprofunda în același timp procesul de cunoaștere, de a forma elevilor deprinderi pe baza cunoștințelor însușite.

Dacă în domeniul unor științe ca fizica, chimia etc. nimeni nu mai concepe altfel nu numai procesul de cercetare, dar și cel de predare în școală, în domeniul disciplinelor umaniste amestecul tehnicii părea pînă în ultimii ani mai greu de înțeles.

Aceasta și din cauză că pînă de curînd nu era prea clar dacă este aplicabil conceptul de știință, de legi, de sistem, la multe din asemenea discipline. Referitor la lingvistică, abia din a doua jumătate a secolului trecut au început să se pună bazele unor cercetări menite s-o transforme într-o știință în adevăratul înțeles al cuvîntului. Acest lucru s-a petrecut și datorită faptului că cercetarea lingvistică a început să folosească instrumente tehnice. Astăzi, în domeniul foneticii aparatele de înregistrare, de descriere a sunetelor vorbirii, de cercetare a însușirilor lor sînt indispensabile. Mașinile de calcul sînt instrumentul de bază al cercetărilor statistice în limbă, iar traducerea mecanizată este în egală măsură opera lingvistului, a matematicianului, a tehnicianului.

Iată de ce nu mai poate surprinde prea mult dacă în procesul predării limbilor tehnica poate fi chemată în ajutor. Lingviștii, care o folosesc în cercetarea obiectului științei lor, pot spune dacă este utilă, în ce condiții ea poate ajuta pe elevi și pe profesori.

Aceste probleme — ale dezvoltării științei limbii și ale intervenției tehnicii moderne în îmbunătățirea procesului de predare a limbilor străine — vor face obiectul discuției de mai jos.

★

Pentru a aprecia în ce măsură noile orientări în lingvistică pot contribui la o mai bună fundamentare a metodologiei limbilor străine — și chiar a limbii materne — este necesară o scurtă privire retrospectivă asupra modului cum era organizat studiul acestor discipline în școală, asupra conținutului și a cerințelor predării.

Concepția despre scopul și conținutul învățării unei limbi străine nu a diferit — credem — prea mult de-a lungul timpurilor, în sensul că totdeauna s-a urmărit ca prin cunoașterea foneticii, gramaticii și a vocabularului elevii să înțeleagă limba respectivă vorbită și scrisă și să se facă înțeleși, să cunoască viața, caracteristicile poporului care o vorbește, să-și însușească valorile culturale ale acestuia.

Realizarea acestui scop legitim a fost însă uneori frînată de modul cum conținutul predării era pus de lingviști la dispoziția profesorilor, precum și de folosirea unor metode neadecvate scopului, dar potrivite oarecum cu conținutul de predat, în forma în care el se prezenta în tratatele de specialitate *.

Luînd în discuție conținutul predării, ne vom referi rînd pe rînd la diferitele ramuri ale științei limbii care constituie obiectul studiului în școală.

* Nu ne referim la manualele școlare, deoarece acestea reprezintă tocmai sinteza metodică a conținutului înscris în programă cu concepția didactică.

Fonetica, tratată la lecțiile introductive și apoi pe parcursul predării, se ocupa cu descrierea locului și modului de articulare a fiecărui sunet al limbii străine, dădea o serie de reguli de pronunțare.

Modul de predare prevedea folosirea schemelor, exerciții de pronunțare a sunetului izolat pentru ca elevii să intuiască poziția propriilor lor organe articulatorii, apoi urmau învățarea regulilor și exemplificări cu pronunțarea sunetului mai întîi izolat și apoi într-o serie de cuvinte, care-l conțineau mai mult sau mai puțin ca atare.

Existau și profesori care-și dădeau seama de caracterul mai puțin util al acestui mod descriptiv și insuficient de predare a pronunțării — mai ales la clasele mici —, dar un răspuns la nedumeririle lor n-au găsit pînă în ultimii ani, cînd fonologia — știința despre valoarea funcțională a sunetelor — le-a venit în ajutor.

Studiul gramaticii — al morfologiei și al sintaxei — avea și el același caracter predominant descriptiv și normativ. Mai mult decît atît, a existat o perioadă cînd accentul cădea aproape exclusiv pe studiul teoretic al gramaticii, cu puține exerciții aplicative. Spunem puține în raport cu necesitățile impuse de însușirea practică a limbii. Ceea ce apărea deformat însă în această perioadă de dominație a metodei gramaticale era însuși obiectul predării: doar limba scrisă.

In cazul unor limbi ca franceza, engleza, care folosesc scrierea etimologică, discrepanța dintre regulile gramaticale și realitatea lingvistică, realitatea limbii vorbite, era flagrantă. Elevilor care învățau, de pildă, la franceză flexiunea verbală li se explica formarea prezentului, a imperfectului indicativului cu ajutorul unor terminații diferite la cele șase persoane. In fapt, elevii nu auzeau și nu trebuiau să pronunțe decît trei forme diferite: *chante, (chantes, chantent), chantons, chantez* sau *chantais (chantait, chantaient), chantions, chantiez*, pentru că marca flexiunii o constituie de fapt pronumele personal. Regula din manual era valabilă cel mult pentru limba scrisă, nu pentru cea vorbită. Pentru elevii noștri, pentru vorbitorii romîni, ar fi fost mult mai utilă observația că în limba franceză marcă a flexiunii verbului după persoană este pronumele personal, deoarece aici acționează fenomenul de interferență, de transpunere greșită în limba străină a unei reguli din limba romînă (persoana verbului este marcată de desinențe: *cînt, cînți, cîntă* etc., iar folosirea pronumelui personal subiect nu este obligatorie).

La învățarea numărului substantivelor, a formării femininului adjectivelor, în limba franceză apărea același decalaj între regula învățată și aplicarea ei la limba vorbită. Elevii mai perspicaci puteau remarca imediat că în formarea pluralului substantivului *la porte* nu s final are importanță, ci faptul că la singular vor pronunța *la porte* iar la plural *les* (pronunțat *le*) *portes*. Regula generală a formării adjectivelor feminine — adăugarea unui *e* final la forma de masculin — se marchează în cazul *petit — petite* prin absența sau prezența consoanei finale, în cazul *bon — bonne* și prin denazalizarea vocalei din radical, în cazul *bleu — bleue* prin absența oricărei diferențe.

Și în învățarea limbii engleze puteau apare nedumeriri de același fel, provocate de reguli care nu corespundeau întru totul realității limbii vor-

bite. Regula generală a formării pluralului substantivelor din limba engleză prevede adăugarea unui *s* sau *es* final. În pronunțare, însă, acest —*s* poate fi *s*, *z*, sau — *iz* după cum este precedat de unele consoane surde (*cats*), de consoane sonore (*cabs* — pronunțat *cxbz*), sau de siflante ori africate [*foxes*, *roses*, *watches* — pronunțate *fox* (—*iz*), *ros* (—*iz*), *watch* (—*iz*)]. Din fericire, invariabilitatea adjectivelor din limba engleză nu mai punea probleme de felul acesta elevilor.

S-ar părea că expunerea acestor situații este gratuită, deoarece faptele sînt bine cunoscute de orice profesor de limba franceză sau engleză și aceștia își previn totdeauna elevii asupra deosebirilor dintre limba vorbită și cea scrisă. Constatările din practica școlară arată însă că aceste neconcordanțe — provenite dintr-o concepție lingvistică deficitară — lasă urme adînci în cunoștințele și deprinderile elevilor. Greșelile de pronunțare, de construcție a exprimării, de ortografie se mențin pînă la vîrsta studenției și chiar mai tîrziu.

În predarea limbilor străine în școală, problemele de sintaxă apar cel mai tîrziu și sînt, în genere, reduse la cîteva reguli mai speciale. Acest mod de a privi cunoștințele de sintaxă decurge din părerea unanim consimțită că expresia gîndirii umane nu poate fi atît de variată de la o limbă la alta ca formele flexionare sau chiar ca modul și locul de articulare a sunetelor. Totuși, una dintre greșelile cele mai grave și mai frecvente în întrebuințarea unei limbi străine este transpunerea aidoma a structurii sintactice a limbii materne. De fapt, structurarea, ordonarea cuvintelor în propoziție, a propozițiilor în frază au în fiecare limbă un specific care trebuie cunoscut și, mai ales, însușit, deprins. De pildă, în limba romînă structura propoziției interogative nu diferă de cea a propoziției enunțiative decît prin intonație: *Locuiește aici.* (curba de intonație coboară la sfîrșitul enunțării) și *Locuiește aici?* (curba de intonație urcă la sfîrșitul propoziției). În limbile franceză și, îndeosebi, engleză, există construcții specifice pentru interogație: *Est-ce qu'il habite ici? Does he live here?* Construirea unei propoziții interogative de tipul *Lives he here?* este imposibilă în limba engleză, însă mulți elevi romîni o practică.

Din exemplul de mai sus se desprinde și o constatare privitoare la o trăsătură caracteristică a vocabularului fiecărei limbi — și anume aria de folosire a unui cuvînt. Este greșită părerea că fiecare cuvînt dintr-o limbă are un corespondent exact în altă limbă, nepermisă ignorarea diferitelor sensuri ale aceluiași cuvînt, fapt care-i conferă posibilitatea de a fi folosit în variate situații. Astfel, în limbile romînă și franceză se spune: (el) *locuiește aici, il habite ici* pentru indicarea străzii, a casei, dar nu se poate exprima aceeași idee cu verbul *a trăi (vivre)*. Acesta din urmă se folosește pentru indicarea locului în sens foarte larg, a condițiilor de viață: *trăiește la țară, il vit à la campagne, il vivait en France.* În limbile engleză și rusă, verbul *to live*, respectiv жить acoperă aria verbelor *a locui* și *a trăi: habiter, demeurer* și *vivre* din limbile romînă și franceză. Așadar, se poate spune: *he lives here* (in this house), *He lives in the country, He lived in England*, sau: он жувёт в этом доме; он жувёт в деревне; он жил в Москве.

În limba romînă, verbul *a sta* poate acoperi și el parțial aceste arii *(stă aici, stă la țară)*, dar folosirea acestui verb nu mai concordă întru totul cu sensurile și cu întrebuințarea corespondențelor sale din limba franceză (doar parțial : *rester)*, din limba engleză *(to stay)*, iar în limba rusă verbele стоять, сидеть au sensuri strict limitate *(a sta în picioare, a sta jos)*.

Și mai diferită este întrebuințarea cuvintelor — instrumente gramaticale — de la o limbă la alta, iar acest lucru are o importanță capitală în procesul învățării limbilor străine, deoarece aceste unelte constituie articulațiile exprimării. Greșelile de folosire a auxiliarelor *être* și *avoir* în limba franceză, a verbelor быть, стать etc. în limba rusă, a verbului *to do* în limba engleză confirmă cu prisosință părerea unor lingviști [1] că în ordinea importanței cuvintelor din lexicul unei limbi stau în primul rînd „cuvintele gramaticale" (articolele, prepozițiile, conjuncțiile, verbele auxiliare și copulative, unele adverbe). Predarea prepozițiilor și a conjuncțiilor nu se poate limita la tratarea lor numai din punct de vedere lexical, pentru că, de exemplu, într-o limbă ca engleza, prepozițiile au sarcina exprimării raporturilor gramaticale, ele înlocuind vechile mijloace flexionare.

Așadar, principalele deficiențe care au stăruit îndelung în predarea limbilor străine și care au împiedicat realizarea scopurilor esențiale au fost, în primul rînd, concepția deviată a gramaticilor axate exclusiv pe cercetarea aspectului scris al limbii — și, ca un corolar al acestei concepții, metodele de predare nu s-au diferențiat sensibil de cele folosite în predarea limbii latine sau a limbii materne ; în al doilea rînd, absența unui sistem riguros științific de cercetare și prezentare a diferitelor componente ale limbii : sunete, forme gramaticale, sensuri, — cu corolarul modului nemetodic de organizare a acestui material de studiu în școală.

*

Fără a încerca să dăm aici o definiție a noțiunii de limbă, este util pentru discuția de față să reamintim cîteva caracteristici unanim cunoscute și recunoscute ca importante. Aceste caracteristici trebuie să stea la temelia concepției metodice de predare a limbilor străine.

Limba, ca mijloc de comunicare — principalul mijloc de comunicare între oameni — se manifestă în primul rînd prin *vorbire*. Limba este deci un sistem de sunete care se structurează după legi specifice în cuvinte, acestea la rîndul lor se structurează potrivit legilor gramaticale în propoziții, propozițiile în fraze. Scrisul este o derivată secundară a limbii, care utilizează semne convenționale pentru a reprezenta sunetele vorbirii, cuvintele. O dovadă evidentă a acestei constatări este faptul că atunci cînd ne referim la limba vorbită nu putem observa decît o singură formă de materializare : *sunetele* (care pot fi diferite ca timbru, cantitate, calitate etc., dar sînt sunete ale vorbirii), pe cînd dacă luăm în considerație modul de

[1] G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivene, A. Sauvageot : *L'elaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1959 ; Ch. C. Fries : *Learning and teaching english as a foreign language*, Univ. of Michigan Press, Anu Abor, 1945.

reprezentare grafică a diferitelor limbi observăm că aceasta variază (alfabetele, ideografia etc.) sau, ceea ce este şi mai concludent, nu există, limba respectivă existînd însă şi fiind constituită într-un sistem.

În strînsă legătură cu concepţia despre limbă ca materializare a gîndirii este faptul că limba vorbită implică un locutor şi un interlocutor, deci implică emiterea fluxului sonor încărcat de semnificaţie şi receptarea lui. Aceasta înseamnă că noţiunii de limbă îi este intrinsec raportul: *vorbire — auzire*, sau, cum spune G. Gougenheim: „O limbă constă înainte de toate dintr-un sistem de sunete emise de gură şi percepute de ureche" [2].

Prima concluzie de ordin metodic care decurge din această constatare este că învăţarea unei limbi străine trebuie să asigure: a) înţelegerea limbii vorbite, b) exprimarea orală curgătoare şi corectă în limba străină, c) citirea şi d) scrierea corectă. În nici un caz nu mai este de mult acceptată ideea că este suficient pentru un elev să poată citi şi înţelege un text scris în limba străină [3].

O altă trăsătură a limbii vorbite şi scrise este caracterul ei *automatizat*. Exprimarea (în primul rînd în limba maternă) se face în mod reflex. În cazul cînd un vorbitor ar trebui să-şi reamintească toate regulile gramaticale necesare construirii unei propoziţii în momentul emiterii ei, propoziţia n-ar mai depăşi primul cuvînt. A vorbi o limbă străină înseamnă a reacţiona prompt la semnale complexe care ne parvin simultan pe diverse planuri: fonologic, gramatical, semantic. În conversaţie, vorbitorul n-are timpul material necesar să analizeze, să disocieze datele prezente, ci trebuie să răspundă imediat. În fond, trebuie să-şi formeze deprinderi (altele decît în limba maternă), reflexe în care se integrează formele învăţate [4].

Găsirea soluţiilor pentru dobîndirea deprinderilor de exprimare în limba străină a dat naştere unor dispute celebre. Metoda gramaticală nu dădea rezultatele dorite, metoda directă era criticată pe bună dreptate pentru că nu solicita colaborarea intelectuală, conştientă, a elevului şi nu-i oferea cheia rezolvării unor situaţii noi, neîntîlnite încă. Această ultimă metodă prezenta totuşi o latură care merita să fie luată în consideraţie: contactul masiv, intens al elevului cu limba străină. Situarea individului în mediul lingvistic respectiv constituie — după cum se ştie — o cale naturală de însuşire a limbii străine. Concepţia metodică nouă — bazată pe dezvoltarea lingvisticii şi ajutată de mijloacele tehnice — a găsit o rezolvare în acest sens: crearea în mod artificial a mediului lingvistic străin. Credem că o precizare este necesară. Nu este suficientă prezenţa auxiliarelor auditive, ci deosebit de importantă este conceperea şi organizarea exerciţiilor — metoda fundamentală preconizată de pedagogie pentru for-

[2] G. Gougenheim: *Sistème grammatical de la langue française, d'Artray, Paris, 1939, p. 13.*

[3] B. B. Beleaev: *Ocerchi po psihologhii obuceniia inostrannim iazikam*, Uci-pedghiz, 1959 p. 15.

[4] A. Gauthier: *Quelques possibilités d'utilisation du magnétophone en classe*, „Le français dans le monde", nr. 19/1963 p. 15.

marea deprinderilor. Numai așa elevul își poate însuși pînă la automatism pronunțarea, accentul, intonația, structura gramaticală a limbii nou învățate.

În fine, pentru problema în discuție, de o deosebită importanță este conceperea limbii ca *sistem* [5]. Este clar pentru oricine că procesul de cunoaștere este infinit mai mult ajutat dacă cel care învață este pus în posesia legilor, a firelor conducătoare, decît dacă este redus la situația de a acumula fapte. Cu cît mulțimea faptelor crește, cu atît înregistrarea, reținerea lor devine mai anevoioasă, ele îi scapă din memorie, de sub control. Unul dintre principalele impedimente în studiul oricărei limbi — am spune chiar o cauză a atitudinii de respingere pe care o au elevii față de studiul gramaticii, fie ea a limbii materne, fie a limbii străine, este caracterul de registru în care se înscriu o sumedenie de reguli, definiții, excepții, neguvernate de legi precise sigure, neînsumabile unui sistem cît de cît coerent [6].

În stadiul actual al studiilor de lingvistică, cercetarea legilor în fonetică, în gramatică etc., cercetarea sistemului conform căruia se organizează materialul sonor pentru a exprima sensuri, pentru a materializa gîndirea umană, continuă să fie o problemă larg dezbătută, dar în care s-au obținut unele rezultate folositoare pentru profesorii de limbi străine. În primul rînd, se știe că „ceea ce distinge o limbă de alta este tipul ei particular de organizare a materialului lingvistic, propriu fiecărei limbi" [7]. Cercetările au avansat cel mai mult în domeniul foneticii, unde descoperirea valorii funcționale a sunetelor unei limbi — *a fonemelor*, numite și sunete utile — a permis elaborarea unui sistem de norme și de reguli. Știința care are ca obiect studiul fonemelor este fonologia, ea „cercetează sistemul de norme și reguli, structura sistemelor de sunete ale limbilor vorbite și valoarea lor funcțională" [8]. Importanța fonemelor apare clar fie pe plan lexical, unde schimbarea unui fonem dintr-un cuvînt cu alt fonem modifică sensul cuvîntului (romînă p*o*t — p*e*d; franceză v*i*n — v*e*nt — v*o*nt; rusă *л*у*к* — *л*ю*к*, стол — ст*о*ль; engleză b*e*d — b*a*d; germană k*e*nnen —

---

[5] Al. Graur: *Studii de lingvistică generală*, Ed. Academiei R.P.R. 1960, p. 19: „Ce este un sistem? Un complex de elemente care se influențează reciproc și sînt coordonate între ele în vederea îndeplinirii unei funcții comune. Rolul limbii este de a servi ca mijloc de comunicare între oameni în societate și fiecare dintre părțile ei este organizată în așa fel încît limba să-și poată îndeplini acest rol. Deci nu numai limba în ansamblul ei are caracter sistematic, ci și fiecare dintre părțile ei constitutive: vocabularul, gramatica și de asemenea inventarul fonologic, care pune material la dispoziția vocabularului și gramaticii, și toate aceste sisteme sînt legate între ele și se influențează reciproc".

[6] Al. Graur, *Op. cit.*, p. 18—19: „Și în lingvistică s-a lucrat cu metode metafizice, s-au cercetat fenomenele izolat, dîndu-li-se explicații formaliste, care erau de fapt constatări juste sau nu, și nicidecum adevărate explicații. Din această cauză nici nu se puteau formula legi, căci legile exprimă tocmai raporturile esențiale între fenomene".

[7] Acad. Al. Rosetti: *Introducere în fonetică*, Ed. Academiei R.P.R. 1963, p. 116.

[8] Acad. Al. Rosetti: *op. cit.* p. 110.

können etc.), fie pe plan morfologic, unde o modificare similară schimbă forma gramaticală a cuvîntului (romînă *merg — mergi*; franceză bon — bonne; engl. man — men; rusă говорит — говорить, пёт — поют). Din punct de vedere metodic, această descoperire a lingvisticii are o însemnătate foarte mare. Mai întîi, pentru că fonologia a permis selecționarea — din numărul cîteodată foarte mare al sunetelor unei limbi — numai a acelora care, avînd valoare funcțională, sînt absolut necesare pentru învățarea ei. Corolarul imediat este că, în învățarea unei limbi străine, prima și cea mai importantă treaptă o constituie deosebirea fonemelor, pe baza asocierii *sens — sunet*. Elevii trebuie să știe că modificarea unui sunet cu valoare funcțională — a unui fonem — schimbă sensul cuvîntului sau forma lui gramaticală (ceea ce revine uneori la același lucru), deci poate aduce după sine întreruperea posibilității de comunicare (de a înțelege sau de a se face înțeles). Apoi, precizarea fonemelor fiecărei limbi permite stabilirea deosebirilor dintre limba maternă a elevilor și limba străină pe care ei o învață. Acest fapt vine în ajutorul profesorului, care poate prevedea cu siguranță dificultățile întîmpinate de elevi și-și poate organiza mult mai strict munca de predare. În urma precizărilor fonologiei s-au născut exercițiile de ortofonie, care includ pe lîngă preocuparea pentru pronunțarea corectă a sunetelor și aceea pentru însușirea accentului, a ritmului, a intonației, proprii limbii străine care se învață [9].

Potrivit concepției metodologice a lingviștilor (Ch. C. Fries, P. Delattre, P. R. Léon, A. A. Reformatski, A. M. Taranov) care au pus la baza învățării limbilor străine descoperirile privitoare la organizarea internă a limbii, la structura limbii și, implicit, au folosit ajutorul mijloacelor audio-vizuale, prima grijă a profesorului este să dezvolte la elevi capacitatea de a recunoaște fonemele și de a le sesiza trăsăturile distinctive. În acest scop, sunetele utile sînt prezentate totdeauna în opoziție (este vorba de așa-numitele perechi opozabile) și pe cît posibil nu numai în cuvinte, ci în contextul unei scurte propoziții.

De exemplu: engleză *read — rid, raid — red; road — rod;* prezent *we read* — perfect simplu *we read;* franceză *pire — pure; pure — pour; il a vu — il avoue, il est sûr — il est sourd;* rusă он сел — он съел.

Exercițiile de ortofonie pot cuprinde exemple de forme gramaticale în serie ca: a) *je ris — j'ai ri, je dis — j'ai dit, je fais — j'ai fait;* b) *prends-le — prends-les, rends-le — rends-les* etc., care nu se disting în vorbire decît prin modificarea unui singur sunet: *e* mut: *e.*

Exercițiile de acest fel se pot dezvolta în sensul înlocuirii contextului inițial, păstrîndu-se problema de pronunțare. De exemplu, pentru însușirea lui *e* mut pronunțat diferit:

Je n(e) sais pas
Je m(e) demande — c(e) que — tu as / tu vois / tu dis etc.
Je m(e) rappelle

[9] P. R. Léon: *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Didier, Paris, 1962, p. 148—162;
A. A. Reformatski: *Obucenie proiznoșeniiu i fonologhiia. Naucinie dokladi visșei școli.* Filologhiceskie nauki nr. 2/1959.

Asemenea exerciții permit o mulțime de combinații și sînt totodată utile pentru a deprinde pe elevi cu ritmul și intonația limbii franceze [10].

Caracterul sistematic al fiecărei limbi apare mai clar în morfologie. Lucrul acesta este de altfel cunoscut de multă vreme. Gruparea cuvintelor flexibile în declinări și conjugări ușurează învățarea formelor flexionare ale majorității substantivelor, adjectivelor, verbelor dintr-o limbă. Dificultățile apar — în afara excepțiilor — numai dacă sistemul nu e riguros conceput și, mai ales, dacă vorbitorul străin nu primește adevărata cheie, care să-i permită rezolvarea tuturor problemelor puse de o modificare gramaticală sau alta. Adesea gramaticile tradiționale, concepute în intenția vorbitorilor limbii materne, nu pot fi folosite pentru învățarea limbii respective de către străini. De pildă, străinilor care încep să învețe declinarea substantivelor din limba romînă * nu li se poate da nici gruparea potrivit istoriei limbii cu cele trei declinări după terminații (pentru că deși terminate în *e* substantivele *perete* și *pădure* urmează tipuri de declinare diferite), nici gruparea substantivelor după genuri (deoarece substantivul feminin *învățătoare* are o declinare identică cu substantivul neutru *nume*, dar deosebită de declinarea substantivului *pădure*). O descriere sistematică a flexiunii cazuale a substantivelor nearticulate din limba romînă, cu cele trei tipuri principale: a) substantive cu trei forme (două la singular și una la plural identică cu genitiv-dativul singular), b) substantive cu două forme (una la singular și alta la plural pentru toate cazurile) și c) substantive cu o singură formă (la singular și plural pentru toate cazurile) este mai utilă pentru străini pentru că nu lasă loc la atîtea excepții și înlătură multe posibilități de confuzie [11].

În învățarea limbii franceze gruparea adjectivelor determinative (posesive, demonstrative), numite de R. L. Wagner și J. Pinchon [12] determinanți specifici, împreună cu articolul este un ajutor pentru elevi, deoarece toate au aceeași funcțiune: de a marca genul și numărul substantivelor, mai ales că în limba franceză — spre deosebire de limba romînă — există intoleranța de a folosi oricare dintre determinanții menționați mai sus pe lîngă un substantiv articulat cu articolul hotărît.

---

[10] P. R. Léon, *Op. cit.*, p. 156.

* În momentul de față, limba romînă trebuie studiată și ca limbă străină, de studenții străini care-și fac studiile în țara noastră și în alte situații similare (lectorate în străinătate, cursuri de vară în țară).

[11] P. Diaconescu: *Un mod de descriere a flexiunii nominale cu aplicații la limba romînă contemporană*, „Studii și cercetări lingvistice", nr. 2/1961, p. 163—192 (n.n. autoarea exclude vocativul din această sistematizare a flexiunii nominale).

[12] R. L. Wagner, J. Pinchon: *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1962, p. 84 ș. u. (Autorii deosebesc determinanții specifici mai sus-menționați de determinanții complementari ai substantivului — care aduc caracteristici de ordin cantitativ: numerale, de ordin calitativ: nehotărîte, deoarece aceștia din urmă se pot combina cu determinanții specifici, iar pe de altă parte pot funcționa și ca substantive).

G. Galichet, în articolul *Pour une grammaire des ensembles*. „Le français dans le monde", nr. 20/1963, p. 7 propune gruparea tuturor determinanților — de ambele categorii — în jurul substantivului. Această propunere este — credem — valabilă pentru predarea limbii franceze ca limbă maternă.

Deci, practic, profesorul de limba franceză trebuie să învețe pe elevi opozițiile morfologice: *le livre / un, ce, mon livre*, iar pentru distingerea auditivă a formelor de singular și plural, de masculin și feminin (cu cele două situații fonetice deosebite: înainte de consoană și înainte de vocală sau de *h* mut), profesorul va folosi exerciții de înlocuire a determinanților specifici în același context sau în contexte similare din punctul de vedere al problemei de pronunțare, al ritmului etc., de tipul: *le livre est sur la table* (înlocuiți pe *le* cu *un, mon, ce*), apoi *l'encrier est sur la table* ș.a.m.d.

Cunoștințele gramaticale sînt permanent corelate cu cele de pronunțare, pentru că modificările morfologice implică aproape totdeauna modificări de ordin fonetic (în majoritatea cazurilor acestea sînt modificări fonologice).

Pentru ca exercițiile de formare a deprinderilor de exprimare corectă (construcție gramaticală, pronunțare, ortografie) să aibă o bază riguros științifică, ele trebuie să decurgă din cunoașterea perfectă a sistemului limbii, a legilor morfologiei și fonologiei limbii respective. Dăm mai jos cu titlul de informare un tabel al determinanților specifici din limba franceză, alcătuit pentru elevii englezi [13], în care se poate observa îmbinarea sistemului morfologic cu cel fonologic:

Formele scrise		înainte de vocale		înainte de consoane	
		masculin	feminin	feminin	masculin
SINGULAR	leur	loer			
	votre notre	/votr/		/votrə-vot/	
	son, sa, son ton, ta, ton mon, ma, mon	/s͡on/ /t͡on/ /m͡on/		/sa/ /ta/ /ma/	/s͡o/ /t͡o/ /m͡o/
	l', la, le	/l/		/la/	/la l/
	cet, cette, ce	/set/		/set-setə/	/sa s/
	un, une un	/oen/	/yn/	/yn-ynə/	/œ̃/
PLURAL	leurs	/loerz/		/loer/	
	vos	/voz/		/vo/	
	nos	/noz/		/no/	
	ses	/sez/		/se/	
	tes	/tez/		/te/	
	mes	/mez/		/me/	
	les	/lez/		/le/	
	ces	/sez/		/se/	
	des	/dez/		/de/	

[13] A. Valdman: *Applied Linguistics: French*, „A. Guide for Teachers", Ed. S. Belasco (Boston: D. C. Heath and. Co.), 1961, p. 61.

Cunoașterea structurii sintactice a limbilor este o problemă fundamentală pentru traducerea mecanizată. Modelarea matematică a limbii dă posibilitate lingviștilor „să pătrundă mai adînc în structura limbii"[14]. De acest lucru poate beneficia metodologia predării limbilor în general și a limbilor străine în special. Lingvistica aplicată poate aduce procesului învățării unele lumini în privința selectării structurilor sintactice de bază ale fiecărei limbi, în opoziție cu ale alteia ; în cazul nostru, ale limbii străine de învățat, în opoziție cu limba maternă a elevilor — limba romînă în majoritatea situațiilor. Un principiu de bază al noii concepții despre predarea limbilor străine este că structurile specifice și frecvente ale limbii străine trebuie să fie cunoscute de la început și în întregul lor, pentru ca elevii să intre deodată în posesia sistemului sintactic al limbii străine[15]. Aplicarea acestui principiu poate prezenta variante ; ceea ce însă se menține ca o permanență valabilă este faptul bine cunoscut din metodologia tradițională că numărul construcțiilor (al structurilor) dintr-o limbă este relativ mic, dar materialul lexical care le îmbracă, sensurile exprimate pot fi foarte variate. Dacă elevilor li se predă o anumită construcție, specifică limbii străine pe care o învață, este cert că profesorul trebuie să aibă grijă ca prin exerciții variate să le dea posibilitatea să valorifice la maximum acea construcție, folosind-o în diverse contexte semantice. După cum se vede, noutatea adusă de concepția structuralistă în lingvistică se răsfrînge în metodologia predării limbilor, mai ales în sensul creării unor tipuri de exerciții de mare valoare practică[16].

Unul dintre tipurile de exerciții sintactice utile, menționat și mai sus, este cel de substituire, de înlocuire. În cadrul studierii sintaxei, exercițiile de înlocuire sînt recomandate pornindu-se de la ideea că structura unei propoziții constă dintr-un șir de componente care se leagă între ele prin relații specifice. Fiecare component al propoziției poate fi înlocuit, cu condiția ca elementul înlocuitor să aparțină aceleiași clase și să se poată stabili între el și restul propoziției aceleași relații. Un mijloc de a verifica dacă noul element introdus aparține aceleiași clase este încercarea de a stabili raporturi de coordonare între înlocuit și înlocuitor. Exercițiile de înlocuire pot fi foarte simple, adică se poate cere elevilor să înlocuiască un singur cuvînt din construcția dată (dîndu-li-se bineînțeles toate cuvintele cu care va face înlocuirea). De exemplu, engleză : Where is the . . . . . ? (station, school, museum etc.) ; franceză : Est-ce . . . . . ? (probable, possible, permis etc.) ; rusă : Где . . . . . ? (стол, стул, окно).

Treptat li se poate cere elevilor să facă înlocuirea diferitelor componente ale structurii date, de ex. engleză : He walks back slowly ; (John) John

---

[14] S. Marcus: *Modelarea matematică a limbii*, Limba Romînă, nr. 5, 1963, p. 487.

[15] Voix et images de France (Méthode rapide de Français), Réalisée par C.R.E.D.I.F., École Normale Supérieure de Saint-Cloud, Didier, Paris, 1962.

[16] Structural Drill and the Language Laboratory. Raport of the Third Language Laboratory Conference held at Indiana University March 29–31, 1962, „International Journal of American Linguistics", vol. 29, nr. 2, april 1963.

walks back slowly; (home) John walks home slowly; (quicgly) John walks home quickly; runs) John runs home quickly*; în rusă: Он быстро вошёл в школу; (Коля) Коля быстро вошёл в школу; (медлинно) Коля медленно вошёл в школу; (вышел), Коля медленно вышёл из школы. Ultima modificare cerută a impus întrebuințarea altei prepoziții și implicit schimbarea cazului substantivului школа. Exercițiul următor propune folosirea diferitelor posibilități de exprimare a unor componente dintr-o construcție specifică limbii franceze**.

Je voudrais faire recommander
ce paquet
. . . . . .
ma lettre.
. . . . . aller porter
. . . . . .
Puis-je . . . . . .
. . . . ?
. . . . faire recommander
ce paquet ?
. . . . . .

Je voudrais faire recommander
ce paquet.
Je voudrais faire recommander
ma lettre.
Je voudrais aller porter ma
lettre.
Puis-je aller porter
ma lettre ?
Puis-je faire recommander
ce paquet ?

Exercițiile de înlocuire folosite la sintaxă — așa după cum s-a putut vedea și din discuția privitoare la predarea pronunțării — au avantajul că înlesnesc fixarea construcției și permit nenumărate combinații în care intră lexicul învățat. Unele manuale mai noi de predare a limbilor străine prezintă frecvent asemenea exerciții, care se dovedesc a fi foarte fructuoase. Dăm mai jos două exemple de exerciții de înlocuire multiplă, extrase dintr-un manual de limba franceză pentru vorbitorii de limbă neerlandeză [17].

1.	elle je	porte donne montre demande	le devoir le livre le repas l'argent le chemin le panier	à la au(x) à l'	paysan, femme, enfants, élèves, homme, gens, professeur, parents, garçons, ouvrière etc.

2.	le professeur le paysan la femme le garçon l'enfant le marin	venait parlait travaillait marchait voyageait	avec vers près de	moi toi lui elle

În afară de exercițiile de înlocuire se preconizează practicarea așa-numitelor exerciții de adăugare treptată a unor componente noi unei propoziții

* Exemplele sînt luate din W. G. Moulton: *What is structural drill?* „International Journal of American Linguistics", vol. 29 nr. 2, 1963, p. 12.

** Exemplele sînt luate din A. Valdman: *Breaking the Lockstep*, rev. cit., p. 154.

[17] L. Verlee, L. Lefebre, Chr. et L. Hebbelinck: *Voies Nouvelles, Methode de français*, Anvers, 1961 (cu mențiunea că folosirea prep. vers este redusă).

date. Aceste exerciții dau prilejul elevilor să-și cimenteze cunoștințele privitoare la topică, la acord, la folosirea prepozițiilor, precum și la ritmul, la intonația specifică limbii străine. Ideea [18] exercițiilor de adăugare treptată (de expansiune) s-a născut pe baza teoriei gramaticii constituienților imediați [19].

Exemple de asemenea exerciții arată importanța topicii și a ritmului în construcția unei limbi (engleză: *He lives in a house. He lives in a / large / house. He lives in a / very / large / house* etc.), sau în folosirea unor forme verbale (franceză: *Dépechez-vous / de finir / votre devoir / et de partir / à l'école /*).

În fine, exerciții utile pentru predarea unei limbi străine sînt și cele de modificare a structurilor gramaticale, inspirate de gramatica transformațională. Această variantă evoluată a gramaticii generative pornește de la conceptul că „...structura unei limbi poate fi descrisă... sub forma unui număr finit de transformări ale unor structuri de bază, mai simple, numite *propoziții nucleare*" [20], deoarece: „mulțimea propozițiilor și a frazelor unei limbi nu reprezintă altceva decît repetarea sub forme variate a unui număr mic de tipuri structurale" [21].

În practica predării limbilor străine se folosesc exercițiile care cer schimbarea numărului, persoanei, timpului etc. Aceste exerciții constituie simple înlocuiri ale unei forme cu alta, fără ca în majoritatea cazurilor structura propoziției să se schimbe. Exercițiile de transformare, de modificare, sugerate de regulile gramaticii transformaționale implică pătrunderea profundă a structurilor specifice unei limbi străine (pentru a le putea folosi în locul construcției cerute de aceeași modificare în limba maternă). De exemplu, se pot face modificări în sensul înlocuirii unui constituient, unui termen al propoziției cu o întreagă propoziție (această modificare se bazează pe corespondența dintre propozițiile subordonate și părțile propoziției, dar expresia relațiilor sintactice poate fi diferită de la o limbă la alta) franceză: je l'entends *chanter,* je *l'entends qui chante, j'entends qu-il chante* (cele două posibilități de transformare implică și nuanțe de sens diferite), sau: *Quand il était jeune,* il avait bonne mémoire. *Jeune,* il avait bonne mémoire.

Transformarea unei construcții active într-o construcție pasivă poate constitui tema altui exercițiu de modificare, franceză: On *chante* cet air

[18] W. G. Moulton: What is structural drill? „International Journal of American Linguistics", vol. 29, nr. 2, p. 12—13.

[19] S. Marcus: Aspecte ale modelării matematice a limbii, „Studii și cercetări lingvistice", nr. 4/1963, p. 488—489: „Ordinea în care se află cuvintele în vorbire sau într-un text scris este o ordine liniară, cuvintele sînt așezate într-un șir, în care fiecare dintre ele are un predecesor imediat și un succesor imediat... Dacă cercetăm raporturile existente între termenii propoziției, constatăm, în afara raporturilor de vecinătate existentă, și alte raporturi, care privesc mai de aproape structura propoziției considerate... Cînd citim sau auzim o propoziție, gîndirea noastră prelucrează, convertește ordinea liniară a propoziției în ordinea ei structurală, singura care ne dă posibilitatea să detectăm înțelesul propoziției, *atunci cînd vorbim, gîndirea prelucrează ordinea structurală în cea liniară*" (s. n.).

[20] Em. Vasiliu: *Gramaticile generative,* Limba romînă nr. 3/1963, p. 227.

[21] Em. Vasiliu: *Op. cit.,* p. 226—227.

partout / Cet air *est chanté* partout (la care se poate adăuga în acest caz și modificarea cu o construcție pronominală : cet air *se chante* partout) *.

Exercițiile de acest tip mai pot propune transformarea unor propoziții enunțiative : engleză *He speaks French — He spoke French* în propoziții interogative : *Does he speak French? Did he speak French?* În această transformare, potrivit regulilor sintaxei limbii engleze, se impune prezența auxiliarului : prezent : *does*, perfect : *did*. Propozițiile inițiale pot suferi alte transformări : *He is speoking French.* și *He can speak French.* Forma interogativă a acestora va constitui rezultatul unei noi transformări : *Is he speaking French? Can he speak French?* În această ultimă construcție auxiliarul *to do* nu mai intră, deoarece construcțiile verbale respective implică folosirea altui auxiliar sau verb modal (is, can) **.

În limba rusă, trecerea de la afirmativ la negativ impune în cele mai multe situații schimbarea cazului substantivului : Брат дома — Брата нет дома***

Exercițiile de transformare ajută pe elevi să-și însușească structura sintactică a limbii străine, trecînd de la o construcție la alta și învățînd — în procesul vorbirii — reguli de morfologie și de sintaxă. În felul acesta nu se mai face o separație artificială între cele două părți constitutive ale gramaticii.

Din cele arătate mai sus se poate trage concluzia că în procesul studierii limbilor străine se reliefează două imperative metodologice : a) asigurarea unei baze strict științifice conținutului predării și b) preocuparea de a forma elevilor deprinderile de a înțelege și de a folosi corect limba străină, oral și în scris.

Exercițiile capătă — în urma acestei constatări — o importanță deosebită și în același timp, impun o atenție sporită față de trecut, atît în privința conținutului, cît și a modalităților de efectuare.

Concepția despre limbă ca sistem, în care organizarea sunetelor, a cuvintelor, intonația, ritmul sînt interdependente, duce la concluzia menționată mai sus că fiecare construcție din limba străină trebuie învățată ca un întreg. Ele sînt unități care trebuie să vină în mintea vorbitorului închegate, complete [22].

Posibilitatea de a folosi cu ușurință limba străină se dobîndește și prin învățarea acestor construcții specifice, iar însușirea lor nu se realizează atît prin explicații gramaticale laborioase, ci mai ales prin exerciții (observare, imitare, folosire).

★

* Exemplele sînt luate din R. L. Wagner, J. Pinchon: *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1962.

** Exemplul este luat din art. cit. al lui W. G. Moulton, *„International Journal of American Lingvistics"*, vol. 29, nr. 2/1962, p. 13.

*** Exemplul este luat din manualul : I. M. Pulkina, E. B. Cahava — Nekrasova: *Ucebnik pysskovo iazika dlia studentov-inostrantev*. Gosudarstvennoe izdatelstvo „Vîssaia şkola", 1960, p. 77.

[22] Cl. L. Hallman: *Pattern drill for high-school use*, „International Journal of American Lingvistics", vol. 29, nr. 2/1962, p. 180.

Înainte de a trece la discutarea mijloacelor tehnice utilizabile în procesul învățării limbilor străine, este necesar să ne oprim asupra pregătirii materialului lingvistic necesar lecțiilor și, implicit, la metodica folosirii lui.

Am arătat mai înainte în ce constă aportul lingviștilor în această problemă : comparația sistemului limbii străine cu cel al limbii materne. Din această comparație se reliefează construcțiile importante și frecvente din limba străină, diferențele majore care există între cele două limbi.

Pornind de la accentul pus pe învățarea limbii vorbite — și deci de la ideea folosirii unei aparaturi tehnice de tip audio-oral — interesează în mod deosebit și condițiile esențiale ale alcătuirii unor exerciții eficiente, gradația și locul lor în cadrul lecției.

O primă condiție a exercițiului, fie el de pronunțare, fie de gramatică, este să utilizeze — așa cum s-a precizat — construcții specifice limbii străine. Exemplele autentice de limbă străină trebuie alese în așa fel, încît toate structurile esențiale ale limbii străine să fie prezentate elevilor. Folosirea cuvintelor izolate nu este recomandabilă decît pentru primele exerciții de deosebire a fonemelor, dar și atunci elevii trebuie învățați să recunoască un fonem care în lanțul vorbirii prezintă variante.

Exercițiile pentru începători elaborate pe bază de structuri au avantajul că dezvoltă posibilitățile de răspunsuri automate, fapt care dă elevului încredere și curaj.

Gradarea exercițiilor se face în două sensuri : al ordonării cunoștințelor potrivit dificultăților ridicate de fiecare în parte și al contribuției lor la însușirea cunoștințelor, la formarea deprinderilor. În ultimul caz, un exercițiu care cere însușirea unei anumite construcții poate avea următoarele trepte : repetarea, înlocuirea simplă, înlocuirea cu modificarea formei gramaticale (singular-plural, prezent-perfect etc.), transformarea construcției (afirmativ-negativ, enunțiativ-interogativ etc.).

În general, este recomandabil ca, cel puțin la începători, să nu se includă într-un exercițiu mai multe probleme de însușit.

Dacă aceeași problemă gramaticală prezintă diferențe în ceea ce privește pronunțarea, trebuie conceput un complex de exerciții care va permite elevilor să-și însușească mai întîi formele cele mai simple și mai ușoare, apoi treptat fiecare modificare impusă de situații fonetice diferite (vezi tabloul determinanților specifici ai substantivului în limba franceză).

O chestiune care interesează în mică măsură sau de loc pe lingviști, dar care pentru profesor rămîne esențială, este conținutul exemplelor, al modelelor de exersat. În afara faptului că alegerea cuvintelor din prima treaptă de exersare este subordonată vocabularului însușit de elevi, nici propozițiile, structurile nu pot fi alese doar după criteriul lingvistic ; scopul educativ al învățămîntului trebuie să fie mereu în atenția profesorului. În fine, există o grupare a exercițiilor care ține seama de sarcinile firești ale însușirii unei limbi străine : exerciții orale și exerciții scrise. În cele ce urmează ne vom opri în mod special asupra primelor, deoarece am pornit de la conceptul de limbă vorbită, întărit de stadiul actual al dezvoltării științei limbii.

★

Ajutorul mijloacelor tehnice în predarea limbilor străine are o istorie oarecum diferențiată. Mijloacele vizuale — cu strămoșii în simpla ilustrare a manualelor (folosită pentru introducerea cuvintelor noi) — au evoluat recent, pe măsura dezvoltării tehnicii, la diafilm, film fix, filme obișnuite, tablă magnetică etc. Folosirea lor a dobîndit o bază științifică — psiho-fiziologică — o dată cu înțelegerea mecanismelor de formare a reflexelor condiționate, o dată cu cunoștințele despre cele două sisteme de semnalizare.

Mijloacele auditive s-au mărginit mult timp la posibilitățile naturale: vocea profesorului. Nu de multă vreme a început timid să-și facă apariția în școală discul, audiția radiofonică — dar utilizarea lor era rezervată de cele mai multe ori lecțiilor cu caracter festiv.

Ideea de a folosi curent mijloace tehnice în predarea limbilor străine s-a dezvoltat paralel cu înaintarea cercetărilor în domeniul lingvisticii, paralel cu perfecționarea și cu răspîndirea aparaturii necesare.

Astăzi, centrele de cercetare în domeniul lingvisticii aplicate includ un laborator și una dintre preocupările principale ale lingviștilor și inginerilor electroniști din acest laborator este și indicarea celei mai potrivite aparaturi pentru necesitățile predării limbilor. În ultimii zece ani, în universități și în școli, mulți profesori de limbi străine au manifestat interes pentru auxiliarele audio-vizuale, încercînd să le folosească în condițiile unor înzestrări foarte diferite. Desigur că modul de întrebuințare, ca și adaptarea metodelor de predare sînt în funcție de ceea ce oferă instalația tehnică. Așa cum s-a arătat mai înainte, folosirea aparatelor poate determina nașterea unor metode și procedee pedagogice noi.

De aceea este necesar să reamintim cîteva din variantele dotării cu aparatură de tip audio-vizual, insistînd asupra instalației pe bază de magnetofon. Există posibilitatea de a folosi un simplu magnetofon cu o singură pistă de înregistrare, mînuit de profesor în clasă. Pe bandă sînt înregistrate exemple de opoziții fonologice, structuri gramaticale cu intonația, ritmul autentic etc., pe care elevii le ascultă și apoi le repetă. Profesorul poate înregistra banda cu goluri (blancuri sonore), lăsînd astfel loc înregistrării elevilor. În această formulă există însă riscul ștergerii modelului.

O formulă mai bună este ca folosirea magnetofonului cu o singură pistă de înregistrare să se facă în legătură cu un post de difuzare, de unde se emite modelul, iar elevii înregistrează fiecare propoziție, fiecare răspuns, în pauza lăsată special. Aceasta înseamnă că profesorul a pregătit banda cu exercițiul respectiv pentru difuzare, iar în clasă supraveghează, dirijează și corectează efectuarea exercițiului de către elevi.

Magnetofonul cu două piste suprapuse prezintă avantajul că pe pista superioară este înregistrat modelul, cu pauze, iar pe cea inferioară se înregistrează vocea elevului. Modelul apare înainte și după înregistrarea elevului, de ex.:

Model : Je vous en prie	Je vous en prie	Je vous assure
Elev :	Je vous en prie	Je vous assure

pentru ca atunci cînd elevul ascultă banda după exersare să-și dea seama de corectitudinea pronunțării lui, de greșelile pe care le-a comis.

Varianta cea mai perfecționată a instalației tehnice auditive este sala cu semi-cabine, unde fiecare elev are un asemenea magnetofon în față, este izolat de colegii lui prin pereți laterali insonorizați și are posibilitatea de comunicare cu profesorul, instalat la pupitrul de control. Profesorul poate intercepta în orice clipă ce se petrece în fiecare cabină, poate da îndrumări elevului respectiv — fără a fi auzit de ceilalți, care-și continuă activitatea. În semi-cabine elevii ascultă la cască modelul înregistrat sau programul transmis de profesor, execută tipul de exerciții propus (imitare, înlocuire, transformare), apoi pot asculta propria înregistrare pentru a-și verifica exactitatea răspunsurilor, corectitudinea pronunțării. Dotarea unei săli de acest tip cu aparatura necesară proiecției (proiector, ecran) permite efectuarea exercițiilor de lexic, de dezvoltare a posibilităților de folosire curentă a limbii străine. Televiziunea [23] își spune în momentul de față cuvîntul în privința aparatajului ideal pentru învățămînt.

Variantele de aparatură întrebuințate obișnuit, deși nenumărate, se pot reduce totuși la tipul proiector, ca auxiliar vizual, și la tipul magnetofon, ca auxiliar auditiv. Acesta din urmă are o deosebită importanță în cunoașterea și folosirea limbii străine vorbite, problemă care a constituit un obiectiv principal al discuției de pînă acum.

Magnetofonul se impune ca un auxiliar absolut necesar în predarea limbilor străine, datorită faptului că la baza învățării a fost pusă cerința înțelegerii și folosirii limbii vii, limbii vorbite.

O primă cerință privind însușirea limbii străine este ca elevii să poată înțelege pe oricare dintre vorbitorii care o folosesc ca limbă maternă. Aceasta nu se poate realiza cu ajutorul profesorului — chiar dacă el ar vorbi limba respectivă ca un autentic francez, rus, englez etc. Mai întîi pentru că elevii s-ar deprinde cu un singur vorbitor — și vocile pot prezenta diferențe de înălțime, de timbru etc. care constituie tot atîtea dificultăți pentru ascultător — apoi pentru că profesorul, dintr-o deformare profesională, vorbește de cele mai multe ori supravegheat, rar, pe cînd într-o conversație, într-o expunere obișnuită ritmul este rapid, cuvintele înșiruite în lanțul vorbirii se supun unor legi de grupare fonică, de intonație și de accent, specifice limbii străine respective, făcînd-o, astfel, greu de urmărit. Materialele auditive — înregistrările pe disc sau pe bandă de magnetofon — pot pune pe elevi, treptat, în situația de a se familiariza cu limba străină vorbită într-un ritm normal, adică rapid, de către vorbitori diferiți. O indicație pentru pregătirea materialului de ascultat este totuși și ca el să apară la începători citit rar, apoi din ce în ce mai firesc.

Banda de magnetofon, special pregătită pentru lecție, are și avantajul că în cazul exercițiilor de imitare a unor opoziții fonologice, a unor grupuri fonice, păstrează o pronunțare perfectă, neschimbată, ușurînd astfel însușirea corectă a sunetelor, a intonației. Profesorul, oricît s-ar supraveghea, poate obosi, poate varia pronunțarea, iar elevii, în această etapă, au nevoie de un model precis.

---

[23] *Où en est l'enseignement audio-visuel*, „Etudes et documents d'éducation", nr. 50, U.N.E.S.C.O., p. 7—50.

Discul și banda de magnetofon pot sta oricînd la dispoziția elevului doritor să asculte limba străină și să-și corecteze pronunțarea, deci să-și formeze și să-și perfecționeze deprinderile de înțelegere și de folosire a limbii vorbite — lucru iarăși imposibil de cerut profesorului. Studiul individual — cu ajutorul magnetofonului — este una dintre cele mai valoroase contribuții ale tehnicii auditive.

Instalația pe bază de magnetofon asigură succesul, mai ales în prima etapă a învățării unei limbi străine, cu mențiunea că mașina nu poate face nimic fără profesor, fără materialul pe care numai acesta i-l poate furniza. Materialele imprimate în scopurile expuse mai sus trebuie să îndeplinească trei cerințe esențiale: a) să fie concepute pe baze strict științifice, oferite de rezultatele cercetărilor din lingvistica aplicată; b) să țină seama de indicațiile psiho-pedagogice privitoare la particularitățile de vîrstă, la nivelul cunoștințelor, la scopurile învățămîntului și c) să fie asigurate acuratețea și precizia pe care le oferă tehnica modernă.

Aceasta înseamnă că primele materiale pe care le vor asculta elevii vor fi cuvinte în perechi cu opoziții fonematice, apoi scurte contexte care pun tot problema recunoașterii fonemelor limbii străine și, totodată, deprind pe elevi cu structuri gramaticale, cu ritmul și intonația specifice limbii nou învățate. La început aceste propoziții vor fi rostite mai rar, apoi treptat vor ajunge la ritmul normal. Concomitent cu ascultarea, se începe inițierea în vorbire, la început sub forma simplei imitații. Banda de magnetofon — așa cum s-a arătat — cuprinde modelul și lasă loc pentru înregistrarea elevului. E bine ca exercițiile de imitare să se facă mai întîi fără înregistrare, pentru a nu produce inhibiții și pentru a nu fixa greșeli inerente începătorului. O grijă a profesorului la primele înregistrări ale elevului este să lase un spațiu mai larg, deoarece răspunsul elevului nu vine prompt. Avantajul înregistrării exercițiilor făcute de elevi se vădește în momentul cînd ei își ascultă propria voce. Obiectivarea, realizată cu ajutorul mijloacelor tehnice, sporește simțul autocritic, cu atît mai mult cu cît pronunțarea elevului este încadrată de model. Acest fapt fundamentează și folosirea magnetofonului pentru studiul individual, bineînțeles, la o vîrstă mai mare. Profesorul poate și el urmări evoluția elevilor, poate ști cu precizie — datorită benzilor de magnetofon, care sînt niște „caiete orale" — ce greșeli de pronunțare face fiecare elev și, deci, ce exerciții va trebui să efectueze pentru a se corecta.

In cazul instalației cu semi-cabine și în cadrul studiului individual există și avantajul că fiecare elev poate lucra în ritmul lui propriu. Particularitățile individuale nu mai sînt anihilate de condițiile clasei. Elevii cu ritm lent de însușire pot exersa mai mult timp nestînjeniți de impacienta și ironia colegilor, de teama sancțiunii sub forma notei insuficiente. Profesorul este în schimb prezent în modelul care se repetă și-i ajută să se corecteze.

Intr-o fază următoare intervine activizarea elevului, în sensul ca exercițiul să-i impună un efort creator — la început foarte mic, apoi din ce în ce mai mare. Primul pas poate fi un exercițiu de înlocuire simplă, de tipul: înlocuiește substantivul din propoziția enunțată (și se dau treptat

substantivele pentru înlocuire) sau: modifică persoana verbului (de la persoana I singular verbul trebuie pus la persoana a II-a, a III-a etc.). Treptat, aceste exerciții de înlocuire pun probleme mai complicate de tipul trecerii unui verb de la un timp la altul și astfel se ajunge la exercițiile de transformare, care pot implica modificarea structurii gramaticale a propoziției. Mult folosite în practica învățării limbilor străine cu ajutorul mijloacelor auditive sînt exercițiile de dezvoltare a unei propoziții. La început, banda oferă o propoziție scurtă, căreia i se adaugă treptat noi elemente, iar elevul repetă treptat grupurile nou formate, adaptîndu-și exprimarea la ritmul și intonația impuse de model. În faze mai înaintate, exercițiile cu ajutorul magnetofonului îmbină învățarea limbii vorbite cu a celei scrise — de pildă, se poate face dictarea unui text rostit de o voce necunoscută elevilor. Dictarea se desfășoară în modul obișnuit, sau se citesc paragrafe scurte și li se cere elevilor să scrie doar un rezumat al celor auzite.

Desfășurarea lecțiilor la care se folosește magnetofonul ia forme variate, totuși majoritatea sînt lecții în care predomină exercițiul, lecții de fixare a cunoștințelor, lecții de formare a deprinderilor.

Pentru informare, dăm un exemplu de desfășurare a unei lecții consacrate însușirii structurilor gramaticale cu ajutorul unui text[24].

În primul rînd, se prezintă în clasă elementele noi aduse de textul ce urmează a fi lucrat, explicații care sînt menite și să ușureze audiția.

A doua etapă o constituie audiția repetată a textului (fără manual), integral și apoi pe fragmente. Se pun elevilor întrebări pentru a relua fiecare fragment, chiar sub forma unei repetări textuale. Se poate combina activitatea orală cu cea scrisă, cerîndu-li-se elevilor să scrie răspunsurile formulate oral.

Următoarea fază constă din exerciții de transformare a construcțiilor gramaticale din text. Exercițiile se fac oral și apoi se scriu la tablă. Apoi, se revine la textul discutat, se formulează răspunsurile la întrebări asupra conținutului textului, cu obligația ca elevii să folosească noile construcții gramaticale discutate (de ex.: trecerea de la stilul direct la stilul indirect). Elevii vin rînd pe rînd în fața microfonului și expun conținutul textului. Înregistrări se pot face însă în toate fazele de activizare a elevilor. Urmează repetarea conținutului textului, așa cum a fost audiat, tansformarea construcțiilor, expunerea finală.

★

După cum s-au născut forme și procedee variate pentru lecțiile organizate după tradiționala practică școlară, evident că apariția unor condiții tehnice noi va aduce după sine o întreagă varietate de procedee ce se vor adopta sau respinge, după rezultatele obținute.

În fond, în aceasta constă modernizarea învățămîntului — în valorificarea tuturor resurselor puse la îndemîna școlii de știința și tehnica nouă.

[24] A. Gauthier: *Quelques possibilités d'utilisation du magnétophone en classe.* „Le français dans le monde" nr. 19/1963, p. 15—17.

НОВЫЕ ИДЕИ И МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

(Резюме)

Последние достижения в области науки и техники позволяют по-новому проанализировать процесс обучения иностранному языку и ввести в практику школьного преподавания разные технические устройства.

Данные фонологии — науки о системе и функциональном значении звуков речи — исследований по вопросу о грамматической структуре и о различном объеме значений слов в разных языках могут способствовать улучшению процесса преподавания и усвоения иностранных языков. Это усовершенствование выделяется более отчетливо в систематизации языкового материала и в особенности в научном обосновании хорошо известного метода упражнений.

Наиболее использованным техническим средством в преподавании иностранных языков является записывание на магнитофонную ленту, которое способствует быстрому формированию умений и навыков произношения, конечно, только при правильном использовании этих вспомогательных средств.

CONCEPTIONS ET MÉTHODES NOUVELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

(Résumé)

Partant de l'idée que la modernisation de l'enseignement est conditionnée par l'introduction, dans l'école, des dernières découvertes des sciences et de la technique, l'auteur montre que l'enseignement des langues étrangères trouve une aide substantielle dans les recherches concernant la structure de la langue, de méme que dans les appareils créés par la technique nouvelle.

Les données fournies par la phonologie — la science du système et de la valeur fonctionnelle des sons du langage —, les recherches relatives à la structure grammaticale de la langue, qui précisent les systèmes de la modification des formes des mots et ceux de leur agencement dans des constructions syntaxiques spécifiques à chaque langue, ainsi que l'étude des aires de l'utilisation des mots en différentes langues, peuvent contribuer à l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Cette aide est plus prégnante dans la manière d'organiser la matière à enseigner, dans la sélection, à base comparative, des phénomènes qui ont la plus grande importance pour l'assimilation correcte et rapide de la langue étrangère et surtout en ce qui concerne les fondements scientifiques d'une méthode bien connue: les exercices.

Les moyens techniques les plus utilisés dans l'enseignement des langues étrangères, la projection et l'enregistrement sur bande de magnétophone, apportent une contribution importante à l'accroissement des possibilités des élèves de s'exprimer correctement, à condition que le professeur donne aux activités déployées avec ces auxiliaires un contenu valable, au point de vue scientifique et pédagogique.

NOVEL CONCEPTIONS AND METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

(Abstract)

Proceeding from the idea that the modernization of education depends on the degree to which the latest developments in science and technology can be made use of in schools, the authoress shows that a substantial aid in teaching foreign languages is rendered by researches bearing on the structure of the language and by certain modern devices and apparatus.

The data offered by phonology — the science of the system and functional value of the sounds of speech — by researches on the grammatical structure of a language with clear indications as to the modifications of form undergone by words and their combination into syntactical constructions typical of each language, as well as by investigations into the areas of word usage in various languages, are apt to contribute to a better process of teaching and learning foreign languages. This aid is obvious especially in organizing the material to be taught, in selecting — on a comparative basis — the phenomena of greater importance for the rapid and correct learning of a foreign language, and, above all, in grounding scientifically a well-known teaching method.

The technical devices most widely used in teaching foreign languages, i.e. film projector and the tape recorder, are of special importance for increasing the pupils' possibilities of correct expression, on condition that the material taught with the help of these devices is previously tested, scientifically and pedagogically, as to its correctness, by the teacher.

ORIENTAREA PROFESIONALĂ A ELEVILOR DIN CLASA A XI-a

Conf. univ. DUMITRU SALADE

Dezvoltarea multilaterală a elevilor în școala de cultură generală, pregătirea lor pentru viață și pentru munca socială, precum și preocuparea școlii noastre de a găsi noi forme de legătură între teorie și practică, au dat orientării profesionale un nou imbold, o bază mai solidă și au creat premisele rezolvării ei într-un mod științific. În trecut, problema orientării profesionale era rezolvată de pe pozițiile clasei exploatatoare, în sensul că unele profesiuni erau rezervate numai fiilor clasei stăpînitoare, în timp ce pentru fiii oamenilor muncii erau rezervate alte profesiuni, în care exploatarea nu cunoștea limite.

Azi, în condițiile societății socialiste, problema orientării profesionale se pune cu totul altfel decît în trecut, ea incluzînd, pe lîngă activitatea de cunoaștere a preferințelor profesionale ale elevilor și de orientarea acestora spre anumite sectoare de muncă, crearea condițiilor necesare dezvoltării multilaterale a aptitudinilor și înclinațiilor elevilor, sub aspectul apropierii lor de condițiile muncii productive, al pregătirii lor politehnice în vederea însușirii cu ușurință a unei calificări profesionale. Orientarea profesională face parte integrantă din opera de educație comunistă a tinerei generații.

Munca unor școli fruntașe și materialele publicate în ultimii ani în legătură cu orientarea profesională a elevilor fac posibilă degajarea unor teze importante de la care trebuie să se pornească în rezolvarea acestei probleme. Iată cîteva din ele :

— Orientarea profesională a elevilor trebuie să înceapă de timpuriu, să fie făcută organizat, eșalonat, pe clase și nu sub forma unei campanii sau a unor acțiuni sporadice și izolate.

— În munca de orientare profesională este necesar să se îmbine mijloacele teoretice cu cele practice, aceasta fiind calea cea mai eficientă de a-i pregăti pe elevi în vederea alegerii profesiunii.

— Școala să desfășoare o muncă de orientare profesională diferențiată, ținînd seama de interesele elevilor și să ia în considerare particularitățile individuale ale acestora.

— Trebuie să se realizeze o colaborare între toți factorii interesați în rezolvarea acestei probleme (școala, familia, organizațiile de pionieri și U.T.M., întreprinderile economice etc.).

Unele din aceste teze sînt și în atenția unor pedagogi de peste hotare, ceea ce arată că problema orientării profesionale a devenit o problemă actuală a școlii contemporane *.

Acumularea unei experiențe pozitive în acest domeniu permite școlii noastre să lupte activ pentru soluționarea problemei respective la un nivel din ce în ce mai înalt.

Se obțin rezultate tot mai bune pe linia pregătirii elevilor pentru alegerea profesiunii și a repartizării lor spre diferitele sectoare de activitate. Se îmbogățesc metodele și procedeele folosite în această muncă, se precizează tot mai mult sarcinile care revin școlii în această direcție, apar tot mai multe materiale privind îndrumarea profesională a elevilor și este pe cale de apariție un îndrumător al orientării profesionale. Diriginții desfășoară o muncă plină de conținut privind orientarea profesională a elevilor.

Pregătirea elevilor din clasele IX—XI pentru alegerea profesiunii, cunoașterea sarcinilor concrete care revin școlii și care trebuie înfăptuite de către toate cadrele didactice, în strînsă colaborare cu părinții elevilor și cu alți factori, reprezintă începutul acestei munci. Din aceste sarcini, menționăm :

a) Dezvoltarea la elevi a interesului profesional în așa fel încît să devină un interes dominant căruia să i se subordoneze toate celelalte interese.

b) Îndrumarea elevilor ca ei să înțeleagă că toate profesiunile sînt valoroase, iar însușirea unor noțiuni în legătură cu categoriile de profesiuni și rolul lor social, îi va ajuta să-și aleagă în mod liber și conștient profesiunea care corespunde în cel mai înalt grad intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor lor.

c) Îndrumarea elevilor să-și studieze și să-și cunoască obiectiv înclinațiile și aptitudinile, capacitatea de muncă și chiar unele lipsuri legate de munca lor.

d) Dezvoltarea la elevi a dragostei față de profesiunea aleasă, a dorinței de a lucra conștiincios pentru a obține rezultate deosebite în muncă. În legătură cu această ultimă sarcină apare necesitatea desfășurării unei munci mai intense, îndeosebi pe linia adîncirii motivației înalte, care trebuie să stea la baza alegerii profesiunii. În această privință, unele școli pun accentul mai ales pe dezvoltarea intereselor, pe comunicarea de informații, pe cunoașterea aptitudinilor și mai puțin pe dezvoltarea și educarea dragostei și a pasiunii pentru o muncă în folosul colectivului etc.

Uneori munca de orientare profesională a elevilor se duce nediferențiat, cu aceleași metode și procedee atît în școala generală de 8 ani, cît și în școala medie, făcînd ca rezultatele obținute să nu corespundă totdeauna cerințelor actuale ale orientării profesionale.

---

* Există și o asociație internațională de orientare școlară și profesională.

Orientarea profesională a elevilor din clasa a XI-a are unele particularități specifice de care profesorii trebuie să țină seama. Amintim cîteva din acestea:

În cazul că școala a desfășurat în clasele V—VIII o muncă organizată privind orientarea profesională a elevilor, elevii clasei a XI-a cunosc unele elemente în legătură cu alegerea profesiunii încă de la intrarea în clasa a VIII-a, cînd s-au decis să urmeze școala medie.

— În clasa a X-a, cu prilejul repartizării elevilor la secția umanistă sau realistă, elevii au întîlnit, din nou, această problemă, cînd au optat pentru una din cele două secții. Aceste alegeri au condus spre o orientare din ce în ce mai specializată, dînd un caracter conturat preferințelor profesionale ale elevilor.

— Ținînd seama de nivelul de dezvoltare a elevilor, de gradul lor de maturizare (18 ani), de manifestarea intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor lor, pînă la această vîrstă, precum și de posibilitățile de autocunoaștere, în clasa a XI-a, există mai multă independență și simț de răspundere în alegerea profesiunii. Acest deziderat poate fi realizat pe deplin în condițiile unei munci desfășurate cu elevii în mod sistematic și organizat.

Poate fi considerat tot ca o particularitate a muncii de orientare profesională cu elevii clasei a XI-a, și faptul, că registrul profesiunilor compatibile cu pregătirea lor îi orientează de obicei spre profesiuni de o calificare superioară, care dau o pregătire complexă.

Pentru elevii clasei a XI-a alegerea profesiunii nu se face dintr-o dată; ea are o legătură strînsă cu concepția lor despre lume, cu înțelegerea obligațiilor sociale, care sînt apreciate mult mai obiectiv decît la vîrstele anterioare. Elevii ultimelor clase nu mai pun doar problema ce e bine să fii, ci ce ar putea ei să devină, și în ce măsură însușirile lor corespund profesiunii pe care vor s-o urmeze. Profesiunea e considerată ca un mijloc de valorificare a posibilităților lor.

Elevii clasei a XI-a se gîndesc la munca lor de viitor, văzînd transformările care au loc în țara noastră; ei sînt optimiști, știind că visurile lor vor fi realizate, înțeleg, mai clar, că în țara noastră sînt necesare toate profesiunile și că noi avem nevoie nu numai de scriitori, geologi, artiști, ci și de mecanici, strungari, frezori, zootehnicieni, contabili, viticultori etc. De aceea, școala trebuie să le formeze și să le dezvolte elevilor interesul pentru cît mai multe profesiuni, ajutîndu-i să folosească cu succes condițiile minunate pe care le oferă societatea socialistă.

În munca cu elevii trebuie să ținem seama și de faptul că la această vîrstă la influența părinților se adaugă, în mod crescînd, influența literaturii, a filmelor etc., iar pe măsură ce ei se apropie de absolvirea școlii medii, cultura generală face tot mai mult loc culturii speciale.

În orientarea profesională trebuie avute în vedere stabilirea conținutului acestei munci, cît și alegerea metodelor adecvate realizării scopului urmărit. Elevii din clasele IX—XI primesc pînă la absolvirea școlii medii o anumită pregătire în vederea alegerii profesiunii și pe baza conținutului învățămîntului, școala stăpînind, astfel, principalele coordonate ale problemei.

Folosirea metodelor în scopul realizării sarcinilor orientării profesionale în școala medie trebuie să se facă la un nivel mai înalt, sprijinindu-se pe gradul de pregătire generală al acestora.

În fața elevilor clasei a XI-a stau deschise mai multe drumuri : a) continuarea studiilor într-o instituție de învățămînt superior ; b) înscrierea într-o școală tehnică (financiară, de artă, medicală etc.), pe baza examenului de maturitate și c) intrarea direct în producție, de unde pot obține o calificare superioară prin cursurile serale și fără frecvență, la institute de învățămînt superior.

În raport cu aceste trei situații, școala va desfășura o muncă diferențiată, urmărind sprijinirea tuturor elevilor care optează pentru oricare din aceste categorii. Școala va avea de rezolvat — pe lîngă unele sarcini speciale — și unele obiective generale, cum sînt asigurarea condițiilor necesare exersării și dezvoltării multilaterale a aptitudinilor și înclinațiilor fiecărui elev, și crearea unui curent de opinie favorabil tuturor profesiunilor.

În clasa a XI-a mai există unii elevi care nu s-au decis încă pentru o anumită profesiune sau al căror interes profesional nu s-a consolidat suficient și nu s-a stabilizat. Este vorba despre acei absolvenți care-și schimbă în ultimul moment hotărîrea și cîteodată chiar de mai multe ori, pe baza unor factori neesențiali (influența prietenilor, condițiile de primire în școală sau facultate etc.). Examenele de admitere în învățămîntul superior ne-au confirmat acest lucru. Cu acești elevi, care se hotărăsc mai greu ce profesie vor să aleagă, trebuie desfășurată o muncă diferențiată în raport cu cei care au luat o hotărîre chibzuită, la timp și se pregătesc serios pentru traducerea ei în viață.

Școala trebuie să desfășoare o muncă susținută pentru schimbarea mentalității greșite, reminiscență din trecut, care mai persistă în rîndul unor elevi în legătură cu împărțirea profesiunilor în „superioare", și „inferioare", „avantajoase" și „neavantajoase" etc.

De asemenea, trebuie combătută concepția greșită a unor elevi cu privire la schimbarea profesiunii. Faptul că în condițiile școlii noastre alegerea și mai cu seamă schimbarea profesiunii se poate face mai ușor, îi face pe unii elevi și uneori chiar pe educatori să acorde prea puțină atenție problemei alegerii profesiunii și să o rezolve cu ușurință. După cum se știe, chiar și atunci cînd alegerea unei profesii sau a alteia este făcută provizoriu, cu gîndul de a o schimba mai tîrziu (după obținerea unei calificări superioare etc.), interesul și randamentul elevului în muncă nu pot fi indiferente. Chiar și în aceste cazuri, înclinațiile și aptitudinile tînărului, atașamentul său pentru un anumit gen de activitate, au o mare importanță.

Sarcina școlii privitoare la orientarea profesională a elevilor din clasa a XI-a este aceea de a-i ajuta să-și aleagă în mod conștient o profesiune care să corespundă în cel mai înalt grad aptitudinilor elevului și cerințelor sociale. Alegerea conștientă a profesiunii (la rîndul ei), înseamnă luarea unei hotărîri în urma unei analize atente a situației. Această analiză presupune cunoașterea obiectivă a cerințelor profesiunilor care fac obiectul preferințelor (atenției) elevului, autocunoașterea aptitudinilor și înclinațiilor, precum și cunoașterea condițiilor de pregătire și a perspectivelor de dezvoltare ale unei anumite ramuri profesionale.

Metodica cercetării. Pornind de la cele arătate mai sus, folosind experiența dobîndită în munca cu elevii clasei a VII-a[1] și ținînd seama de specificul muncii de orientare profesională cu clasa a XI-a, am încercat să organizăm un sistem de măsuri prin care să cunoaștem și să influențăm, în același timp, evoluția interesului profesional al elevilor în cursul clasei a X-a și a XI-a. Doi ani consecutiv (1960—1962), am urmărit un număr de 307 elevi, dintre care 150 de elevi din clasele experimentale și 157 din clasele de control.

Datele unei anchete preliminare efectuate în anul școlar 1959/1960 la un număr de 914 elevi (din clasele a IX-a, a X-a și a XI-a) au arătat o grupare masivă a elevilor din aceste clase în jurul cîtorva profesiuni, ca: medic, inginer, profesor, farmacist, avocat (68%). Această anchetă ne-a indicat direcția în care trebuie dusă munca cu elevii din clasele experimentale (acestea fiind și ele supuse anchetei).

Cunoscînd faptul că în unele școli munca de orientare profesională se rezumă la cîteva acțiuni cu caracter teoretic, informativ, cum sînt conferințele, orele de dirigenție, întîlnirile cu fruntași în muncă etc., am încercat să corectăm acest neajuns și să elaborăm un plan de măsuri pe doi ani (pentru clasa a X-a și a XI-a), care să fie aplicat eșalonat și să îmbine măsurile teoretice cu unele acțiuni cu caracter practic.

În această muncă am folosit o metodică formativă, care a permis antrenarea elevilor în diferite munci și a contribuit la dezvoltarea intereselor și a aptitudinilor.

Munca folosită numai ca un exercițiu educativ și aplicată mecanic, nu duce niciodată la rezultatul dorit. Numai munca cu largi implicații sociale, care dă o satisfacție profundă și are o bogată coloratură afectivă ce mobilizează întreaga viață psihică a elevilor și îi ajută să se încadreze în mod firesc în relațiile sociale contribuie la stabilirea intereselor profesionale și la alegerea conștientă a profesiunii.

În practica unor școli trebuie pus un accent mai mare pe acel conținut, care poate determina atașamentul elevilor față de orice fel de muncă.

Metodica folosită pentru a ajuta elevii din clasa a X-a și apoi pe cei din clasa a XI-a să se pregătească pentru alegerea liberă, conștientă și independentă a profesiunii viitoare a cuprins un complex de mijloace și procedee, unele verificate, altele experimentale. Din acestea amintim observațiile, ancheta, convorbirile individuale și în colectiv, organizarea unor ore de dirigenție experimentale, pregătirea unor acțiuni extrașcolare în colectiv (vizite, vizionări de spectacole etc.), acțiuni cu părinții, efectuarea unor munci cu caracter obștesc ș.a. Toate acestea au fost folosite intens în decursul celor doi ani.

În clasa a X-a, am făcut o comparație între profesiunea preferată de elevi și rezultatele la învățătură, la obiectele înrudite cu profesiunea aleasă (matematică, fizică, chimie pentru profesia de inginer etc.). Am cerut atît profesorilor de la clasele respective, cît și elevilor să indice pe primii 5

[1] Vezi D. Salade: *Contribuții la educarea intereselor profesionale la elevii clasei a VII-a*, Revista de pedagogie, nr. 6/1959.

elevi care au cele mai dezvoltate aptitudini la obiectul pe care îl predau, precum și pe ultimii 5 elevi [2], în ce privește aptitudinile.

De asemenea, am cerut elevilor din clasa a XI-a să-și facă fiecare o scurtă autocaracterizare scrisă care a fost apoi pusă în discuția colectivului clasei, ajutîndu-i — și pe această cale — să-și corecteze sau să-și întărească părerea despre persoana lor.

Munca dusă cu elevii, în decursul celor doi ani, a fost orientată în două direcții: să le asigure acestora posibilitatea unei largi orientări și informări în domeniul principalelor sectoare de activitate economică și culturală, iar apoi să-i ajute pe elevi să-și transforme interesul profesional într-un interes dominant, care să determine pregătirea lor în direcția profesiunii alese. Această muncă s-a desfășurat avîndu-se în vedere pregătirea generală și evitarea supraîncărcării elevilor, urmărindu-se, în primul rînd, lărgirea sferei de cultură generală a elevilor și înarmarea lor cu elementele de bază ale științelor, atît pe plan teoretic, cît și practic. Prin acțiunile întreprinse în direcția amintită mai sus, s-a urmărit pregătirea elevilor din clasa a XI-a în vederea alegerii profesiunii dorite, pe baza unor criterii fundamentale, pe baza cunoașterii temeinice atît a cerințelor profesiunii alese, cît și a nivelului de dezvoltare a propriilor interese și aptitudini.

Privitor la munca cu elevii clasei a X-a, ea a început cu repartizarea lor pe secții (reală și umanistă), urmărind la această clasă, mai ales, cunoașterea profesiunilor pe care elevii doresc să le urmeze, dezvoltarea unei motivații științifice mai largi și a premiselor necesare, care să stea la baza alegerii juste a profesiunii (atitudine justă față de muncă, orizont politehnic etc.).

În munca cu elevii clasei a XI-a, accentul a căzut pe stabilizarea interesului lor profesional, pe verificarea rezultatelor și a efectului exercitat de măsurile întreprinse asupra orientării alegerii profesiunii de către elevi. Măsurile întreprinse au alcătuit un tot unitar. Ne-a preocupat apoi drumul pe care l-a urmat fiecare elev după absolvirea școlii, iar unde a fost posibil s-a discutat și felul în care văd ei această problemă, după ce au făcut primii pași spre profesiunea aleasă. În această privință desigur că am întîmpinat și unele greutăți în muncă.

Sistemul de măsuri folosit de noi ne-a permis urmărirea tuturor sarcinilor și îmbinarea variată a teoriei cu practica, iar unele din aceste acțiuni au avut caracterul unui experiment pedagogic.

Un rol deosebit a fost acordat orelor de dirigenție prin a căror tematică s-a urmărit formarea unor convingeri în legătură cu motivele alegerii profesiunii.

În cadrul orelor de dirigenție, au fost discutate subiecte ca: Ce știu despre munca părinților mei; Pregătirea temeinică — condiția de bază a succesului în profesiunea aleasă; Rolul muncii fizice în dezvoltarea organismului; Ce știu despre ramurile de producție; Criteriile alegerii profesiunii; Cum mă pregătesc pentru profesiunea aleasă. Subiectele respective au fost pregătite împreună cu elevii.

---

[2] Vezi G. Zapan: *Metoda aprecierii obiective a personalității*, Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1957.

Prelucrarea unor subiecte a fost precedată, urmată sau îmbinată cu unele acțiuni, de natură practică, menite să stimuleze dezvoltarea interesului profesional sau să întărească efectul orelor de dirigenție amintite, cum ar fi antrenarea elevilor în cercuri, vizite, activitățile obștești etc.

Acțiunile cu caracter practic îndeplinite de elevi în afară de clasă sau de școală, dar în strînsă legătură cu predarea diferitelor obiecte de învățămînt (fizică, chimie, științe naturale etc.), s-au bucurat de o atenție deosebită.

Pe lîngă metodele și procedeele amintite mai sus, s-au mai folosit: îndrumarea lecturii particulare, vizionarea unor spectacole, audierea unor conferințe, simpozioane sau concursuri pe teme privind orientarea profesională.

Au avut loc numeroase acțiuni organizate în acest scop pentru fiecare clasă (excursii și vizite, întîlniri, vizionări de spectacole, activități obștești etc.). Cele mai multe din ele au avut loc în colectiv, fiind organizate pentru întreaga clasă sau pentru grupe mai mici de elevi.

Iată desfășurarea unei astfel de acțiuni care a avut loc la Școala medie nr. 9 „Mihail Eminescu" din Cluj.

Sub îndrumarea organizației de partid, conducerea școlii, organizația U.T.M. și consiliul diriginților au inițiat ședințe pentru elevii claselor a X-a și a XI-a, privitoare la orientarea profesională, la care au fost invitați reprezentanți ai instituțiilor de învățămînt superior și fruntași în producție din întreprinderile vizitate de elevi etc.

Ședința s-a desfășurat după următorul plan: directorul școlii a deschis ședința, a dat cuvîntul invitaților, care au arătat perspectivele și cerințele de dezvoltare a sectorului economic pe care-l reprezentau, nevoia de cadre în ramura respectivă, condițiile de pregătire și specificul muncii în profesiunile respective. După aceasta, elevii au pus întrebări, au cerut unele lămuriri cu privire la posibilitățile de plasare, salarizare ș.a. În încheiere, secretarul organizației de bază P.M.R. și directorul școlii au tras concluziile necesare. Prezența secretarului organizației de bază, a directorului și a altor cadre didactice, precum și colaborarea cu organizația U.T.M., au avut mare importanță în cadrul acestei ședințe. Vizitarea în prealabil a întreprinderilor respective a permis elevilor să-i cunoască pe cei invitați, să le vorbească, iar acest fapt a deschis elevilor calea întrebărilor. Asemenea acțiuni au avut loc uneori în prezența părinților și a elevilor (de exemplu, întîlnirea cu reprezentanții Institutului de arte plastice și ai Institutului pedagogic).

În legătură cu excursiile și cu vizitele care au avut loc, pentru ca efectul lor să fie cît mai mare, s-au organizat instructaje prealabile și discuții ulterioare privind rolul economic al întreprinderilor vizitate, varietatea profesiunilor practice, condițiile de pregătire etc.

De exemplu, într-o oră de dirigenție la clasa a XI-a, s-a analizat o excursie complexă, făcută cu elevii acestei clase, în vacanța de primăvară, la București, Hunedoara, Turda și alte centre industriale. Subiectul orei intitulat: „Ce am văzut, ce am învățat și ce mi-a plăcut, vizitînd marile întreprinderi industriale", a făcut parte dintr-o temă mai largă „Despre dragostea față de muncă".

In această excursie, elevii au avut sarcina să mediteze, pe baza unui punctaj dat înaintea excursiei, asupra următoarelor probleme : ce i-a impresionat în vizitele făcute la diferitele uzine, cum se manifestă grija părintească a partidului și guvernului pentru oamenii muncii și ce contribuție pot aduce elevii la construirea vieții noi, îndreptîndu-se după absolvire spre munca productivă din uzine și fabrici. Diriginta, conducînd discuțiile, a atras atenția elevilor asupra avantajelor pe care le prezintă intrarea în producție și calificarea superioară prin învățămîntul fără frecvență. Discutînd cu elevii rezultatele excursiei, diriginta a subliniat cerințele variate ale profesiunilor, rolul lor economic și însemnătatea îmbrățișării lor de către elevii cu unele aptitudini tehnice.

Concluziile desprinse, bazate pe numeroase observații făcute de elevi în întreprinderile vizitate, au pledat pentru o justă alegere a profesiunii.

In clasele de control, munca dirigintelui și a celorlalți profesori s-a desfășurat fără a se organiza vreo acțiune specială privitoare la orientarea profesională. În clasele experimentale, majoritatea acțiunilor au fost orientate spre un scop clar, concepute după o metodică specială și legate într-un sistem unitar.

Rezultatele obținute. Aceste investigații oferă cîteva date comparative ale claselor experimentale și de control, referitoare la : interesele profesionale ale elevilor din clasa a X-a și a XI-a ; motivarea alegerii profesiunii ; schimbarea interesului profesional în decursul celor doi ani și drumul urmat de elevi după absolvire.

a) O primă constatare care se impune observației este că elevii claselor a X-a și a XI-a și-au exprimat dorința de a îmbrățișa un număr redus de profesiuni (23 în total). Ordinea acestora era : profesor, inginer, medic, învățător, compozitor, medic veterinar, farmacist, jurist, artist dramatic, arhitect, profesor de educație fizică, tehnician etc. Numărul profesiunilor alese de cei peste 300 de elevi din clasele experimentale și de control este foarte mic în raport cu marea varietate a profesiunilor existente.

Mai menționăm faptul că un număr din elevii clasei a X-a (22), și un număr mai mic din clasa a XI-a (4) au declarat că încă nu s-au hotărît pentru o profesiune oarecare pînă la data efectuării anchetei (octombrie 1960).

b) In ceea ce privește motivarea alegerii profesiunii, se constată că, în general, elevii claselor a X-a și a XI-a argumentează judicios alegerea făcută, dar s-a constatat că mai există motive care n-au legătură directă cu profesiunea aleasă (determinate de imitația, întîmplarea etc.), într-un procent de 32. Aceasta dovedește că în unele cazuri intervin factori străini de școală care influențează alegerea profesiunii (rude, prieteni etc.). Elevii clasei a X-a motivează adeseori nesatisfăcător alegerea făcută.

În urma muncii desfășurate cu clasele experimentale, situația s-a schimbat în două direcții : scăderea numărului celor care motivează superficial alegerea și creșterea calitativă a argumentării în clasa a XI-a, față de clasa a X-a. Deosebirea apare și mai evidentă dacă raportăm răspunsurile elevilor din clasele experimentale la răspunsul elevilor din clasele de control.

Răspunsurile elevilor din clasele de control la întrebarea : De ce mi-am ales profesiunea respectivă ? rămîn și în clasa a XI-a în mare parte superficiale, neargumentate științific. La probele de verificare date în aprilie 1962 elevii claselor experimentale invocau în sprijinul profesiunii alese motive profesionale în procent de 83, pe cînd elevii claselor de control numai în procent de 62.

Răspunsurile elevilor din clasele de control sînt de tipul acesta : „Cred că mi-ar place să lucrez în profesiunea de medic" (elevul H. D.) ; „Încă de mică îmi plăcea foarte mult muzica și voiam s-o urmez" (eleva S. L.) ; „Vreau să fiu profesoară de limba romînă, deoarece îmi place. Altceva nu vreau să fiu, fiindcă sînt o fire pasivă și nu prea am înclinații" (eleva H.A.).

Iată două răspunsuri ale elevilor din clasele experimentale, luate la întîmplare.

P. A. : „Chimia industrială e o ramură practică și aceasta este o cauză pentru care mi-o aleg. La formarea gustului și a atracției spre chimie a avut un rol mare și tovarășa profesoară de chimie. Țin să precizez că mi-am ales această profesiune numai pentru că îmi place și sînt convins că o să lucrez în această ramură cu o deosebită pasiune".

N. D. : „M-am gîndit să dau examen de admitere la chimie, care m-a atras încă din clasa a VIII-a. Nu mi-am schimbat de atunci hotărîrea. Am primit în această privință un ajutor real din partea școlii, prin experiențele interesante de la orele de chimie, prin lucrările de laborator și prin orele de dirigenție. Fiecare experiență reușită era pentru mine o victorie și un îndemn spre profesiunea la care visez".

Deosebirile sînt evidente și n-au nevoie de comentarii.

c) Alte deosebiri apar între clasele experimentale și cele de control în ceea ce privește schimbarea interesului profesional. În urma acțiunilor întreprinse de școală, s-a constatat că apar unele schimbări ale interesului profesional în direcția sugerată de diriginte sau de celelalte cadre didactice.

Astfel, la clasa a XI-a, din 145 elevi 39 (26%) și-au schimbat profesiunea dorită la începutul clasei a X-a, cu una mai apropiată producției, cum ar fi inginer chimist (chimia industrială), inginer agronom sau tehnician (școală tehnică) etc., în locul profesiunii de actor, medic, profesor ș.a. Compararea noilor preferințe cu opiniile profesorilor despre aptitudinile elevilor respectivi arată că profesiunile noi alese sînt mai potrivite cu aptitudinile lor decît cele vechi. Dar efectul acțiunilor întreprinse de școală nu se reduce numai la determinarea schimbărilor amintite, ci și la consolidarea și stabilizarea interesului profesional acolo unde nu era cazul să se schimbe, adică unde orientarea era în concordanță cu aptitudinile.

Iată și cîteva motivări în acest sens. Elevul R. A. răspunde : „Cred că am să urmez chimia sau chimia industrială. La începutul anului eram înclinat spre medicină, fiind influențat de părinți, care m-au orientat în această direcție. Mi-am schimbat hotărîrea în decursul acestui an, dîndu-mi seama că chimia mă atrage mai mult și că este o ramură productivă. În plină dezvoltare, ea necesită specialiști tot mai mulți. În schimbarea profesiunii a avut un rol deosebit tovarășa diriginte, care a inițiat la orele de dirigenție conferințe cu tema alegerii profesiunii. Din aceste conferințe am înțeles că trebuie să urmez ramura spre care am înclinație".

Sau alt răspuns, al elevului R.M.: „Acum sînt decis să urmez agronomia. Înainte voiam să urmez politehnica, fiindcă îmi plăcea fizica și matematica. Mi-am schimbat această hotărîre sub influența școlii și a părinților. Urmînd agronomia, unde am posibilitatea să-mi însușesc și cunoștințe de matematică și de chimie, care îmi plac foarte mult, voi putea să aplic în practică cele învățate, chiar în satul meu natal. Astfel, vreau să ajut în muncă pe cei pe care îi cunosc de mic copil". Exemplele ar putea fi continuate.

În sprijinul celor afirmate ar mai putea fi menționate și alte date, cum sînt dispariția totală a numărului celor nehotărîți, sau cifra celor care și-au schimbat profesiunea în clasele de control, care este de 3 ori mai mare decît la clasele experimentale.

Influența măsurilor întreprinse de școală asupra orientării alegerii profesiunii se desprinde și din comparația claselor de control cu cele experimentale. Iată cîteva cifre din două clase experimentale a XI-a. La una din clase, din 27 elevi, 15 au urmat după absolvire profesiunea aleasă sau schimbată în clasa a X-a, 5 au urmat o profesiune înrudită sau alta decît cea aleasă în clasa a X-a, 4 au repetat anul din diferite motive și 3 n-au putut fi urmăriți. La clasa a XI-a B experimentală, din 31 elevi, 13 absolvenți au urmat aceeași profesiune pe care și-au ales-o, 12 una înrudită sau altă profesiune, 2 au repetat anul din diferite motive și de 4 nu știm. Care este situația la clasa de control? Din 30 elevi numai 3 mai doreau profesiunea aleasă în clasa a X-a, restul de 25 preferînd cu totul altceva, schimbîndu-și profesiunea fără o motivare temeinică. După absolvire, 3 elevi au urmat profesiunea aleasă, 20 au urmat altă profesiune, 5 au repetat anul din diferite motive, 3 nu știm ce au urmat. Comparația este concludentă.

În general, absolvenții clasei de control au candidat la întîmplare — unde mergeau și alți colegi, unde erau locuri etc. De exemplu, la o clasă de control 7 eleve au candidat la școala tehnică sanitară, fără ca înainte să-și fi exprimat vreuna din ele această dorință. Din clasa experimentală, cei care au urmat altă profesiune în loc de a candida la Institutul medico-farmaceutic au urmat o școală tehnică sanitară, în loc de matematică-fizică au candidat la chimie, în loc de arhitectură au candidat la școala tehnică de arhitectură, în loc de a urma școala de aviație au urmat școala tehnică de construcție etc., alegîndu-și profesiuni înrudite cu cea pentru care au optat.

Menționăm că schimbarea profesiunii este un indiciu al muncii desfășurate de școală numai atunci cînd ea se face în sensul sugerat de către diriginte sau de cadrele didactice. Acolo unde munca de orientare profesională organizată de școală începe la timp și se desfășoară în bune condiții, numărul elevilor care-și schimbă profesiunea este foarte mic, accentul punîndu-se în acest caz pe fixarea și consolidarea interesului pentru profesiunea aleasă, alegerea fiind în concordanță cu aptitudinile elevilor.

d) O confirmare concludentă a influențelor exercitate de școală, pe lîngă motivarea alegerii profesiunii și schimbării ei, în unele cazuri, o reprezintă numărul celor care au urmat după absolvire profesiunea aleasă în timpul școlii.

Datele anchetei preliminare desfăşurate de noi au arătat că în clasa a X-a au existat elevi, care s-au orientat just cu privire la viitoarea lor profesiune, alţii care doreau o profesiune care după părerea noastră este incompatibilă cu înclinaţiile şi aptitudinile lor şi, în sfîrşit, alţii care au oscilat între 2—3 profesiuni, fără să se poată decide pentru vreuna. Această situaţie a cerut o muncă diferenţiată cu fiecare categorie de elevi în parte. O astfel de activitate presupune cunoaşterea temeinică a fiecărui elev, a înclinaţiilor şi aptitudinilor sale, a preocupărilor din timpul liber, a intereselor etc. Acest obiectiv a fost atins prin consultările dirigintelui cu ceilalţi profesori de la clasa respectivă, cu părinţii elevilor, cu educatorii, prin folosirea unor chestionare, a unor convorbiri individuale ş.a.

Majoritatea diriginţilor au condus clasele experimentale încă din clasa a VIII-a şi acest fapt a fost în sprijinul muncii despre care vorbim. În unele cazuri, aceleaşi măsuri au dus la rezultate diferite pentru fiecare categorie de elevi, în altele s-au cerut măsuri speciale sau chiar individuale pentru anumiţi elevi.

În tabelul de mai jos sînt oglindite, parţial *, rezultatele muncii desfăşurate în cei doi ani şcolari.

Situaţia după absolvirea şcolii	Şcoala medie nr. 9 „Mihail Eminescu" clasa a XI-a experimentală		Şcoala medie nr. 1 „Ady — Şincai" clasa a XI-a de control	
	Numărul de elevi	%	Numărul de elevi	%
Au urmat aceeaşi profesiune	65	50,00	25	17,12
Au urmat altă profesiune	22	16,92	90	61,64
Au intrat în producţie	15	7,53	1	0,68
Neurmăriţi	28	21,53	30	20,54
Total	130		146	

Comparînd cifrele claselor experimentale cu ale celor de control apare o deosebire evidentă, ea fiind în favoarea claselor experimentale.

În prima rubrică orizontală se vede că din clasele experimentale 50% din elevi au urmat aceeaşi profesiune, în timp ce din clasele de control numai 17,1% au urmat după absolvire profesiunea declarată la început. Aceste cifre dovedesc nu numai necesitatea unor acţiuni de orientare profesională, ci şi eficienţa lor. Şcoala a reuşit să consolideze interesul profesional al elevilor care s-au orientat just, prin organizarea activităţii acestora în cercuri, prin antrenarea individuală a unora în anumite munci practice, prin recomandările făcute etc.

* Dintre cei 150 elevi ai clasei experimentale au putut fi urmăriţi după absolvire numai 130, iar din cele de control numai 146.

Cea de-a doua rubrică orizontală arată că în timp ce din clasele experimentale numai 16,92% din elevi au urmat altă profesiune, din clasele de control 61,6% și-au schimbat-o urmînd alta. Precizăm că elevii claselor de control și-au schimbat profesiunea aleasă în clasa a X-a, mai mult sub acțiunea unor factori întîmplători, ceea ce scoate în evidență și mai mult influența măsurilor utilizate în clasele experimentale.

O confirmare indirectă a efectului măsurilor întreprinse de școală pentru clasele experimentale o aduc și răspunsurile elevilor la întrebarea: Ce ore de dirigenție v-au plăcut? Majoritatea elevilor care au răspuns au indicat, între altele, orele în care s-au discutat probleme de orientare profesională, cele de analiza muncii etc.

Tot o confirmare a eficienței muncii desfășurată în școală au adus-o și declarațiile unor absolvenți ai școlii care au urmat învățămîntul superior la Cluj. Ele au întărit ipoteza de la care a pornit școala.

Iată ce spune studenta E. A. (filologie), după un an de studii: „Numeroase întîlniri și discuții în legătură cu alegerea profesiunii au făcut ca fiecare din colegii mei de la școala medie să fie hotărît, cu mult înainte de terminarea cursurilor clasei a XI-a, ce cale să-și aleagă.

M-am hotărît să urmez filologia în urma atracției pe care o simțeam față de tot ce era legat de limba și literatura romînă, în urma activității în cercurile de specialitate și a ajutorului primit din partea dirigintei, precum și în urma concursurilor de literatură la care am participat, a conferințelor și întîlnirilor cu scriitorii. În felul acesta, prin ajutorul primit din partea școlii medii, am reușit să-mi realizez visul mult dorit și să-mi aleg profesiunea pentru care simt o deosebită plăcere". Asemenea răspunsuri au dat și alți studenți, din cei 19 pe care i-am putut urmări în anul următor, la instituțiile de învățămînt superior din Cluj.

De obicei, rezultatele muncii de orientare profesională se apreciază după dorința sau declarațiile făcute de elevi cu privire la profesiunea pe care o vor urma. Dar aceste probe sînt cu totul insuficiente, nu pentru că ele n-ar exprima o realitate, ci pentru că ele nu țin seama de schimbarea dorinței elevilor și reflectă numai un moment, de multe ori trecător, din evoluția interesului pentru profesiune al elevilor.

Iată încă o dovadă în acest sens.

Elevele din anul I al unei școli tehnice sanitare au fost rugate să arate ce știu despre profesiunea aleasă. Rezultatul: 8 nu știau nimic, 12 știau foarte puține lucruri precise și numai 3 știau exact care sînt particularitățile profesiunii alese. Din cele 23 eleve, 17 au declarat că au urmat această școală pentru că au dorit să devină „asistente sanitare".

Faptele arată că factorul emoțional nu se sprijină totdeauna pe o cunoaștere reală a conținutului și a cerințelor profesiunii alese, că absolvenții școlii medii uneori îmbrățișează profesiuni despre care n-au reprezentări concrete și precise ș.a.

O examinare atentă a rezultatelor prezentate arată că o muncă de orientare profesională bine organizată și susținută, este utilă atît elevilor și școlii, cît și societății noastre socialiste.

Alături de rezultatele referitoare la îmbunătățirea condițiilor de alegere a profesiunii pot fi puse și unele date importante referitoare la metodica

muncii de orientare profesională. Acestea arată că îmbinarea într-un anumit fel a diferitelor mijloace și procedee de orientare profesională sporește efectul lor pozitiv. De exemplu, dacă orientarea profesională începe la lecții, se continuă cu lectura particulară, cu audiții radiofonice etc. și apoi se consolidează prin vizite și excursii, prin întîlniri cu reprezentanții diferitelor sectoare de activitate, prin munca în laborator, în cercuri, pe lotul școlar etc. rezultatele sînt cu mult mai bune.

Experiența muncii desfășurate, arată că printre factorii importanți care acționează asupra formării și consolidării interesului profesional merită să fie amintiți : asigurarea succesului elevilor în anumite domenii de activitate, condițiile organizatorice și tehnice ale muncii pe care o efectuează, perspectivele de dezvoltare și posibilitățile de calificare într-o profesiune oarecare și altele. Numai stimulînd succesul elevilor în muncă, asigurîndu-le bucuria unei munci rodnice și convingerea că au desfășurat o activitate importantă din punct de vedere social, putem vorbi despre dezvoltarea interesului pentru profesiune, despre pregătirea elevilor pentru viață.

Indicațiile prețioase date de tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej în Cuvîntarea rostită la Conferința organizației de partid a orașului București din februarie 1964 pot fi un îndreptar valoros și în munca școlii : „Cunoașterea aptitudinilor și talentelor fiecărui om, repartizarea cadrelor la locul potrivit pentru a da maximum de randament reprezintă una din cerințele de bază ale activității de partid" [3].

Cea mai bună școală de pregătire, călire și verificare a oamenilor este activitatea practică pentru înfăptuirea politicii partidului. A munci pentru formarea și ridicarea de noi cadre înseamnă a ne ocupa cu perseverență de educarea lor partinică, a exercita un control sistematic asupra activității lor, a le ajuta și îndruma zi de zi, cu răbdare, cu principialitate comunistă.

Munca pentru formarea și consolidarea interesului profesional al elevilor este o muncă delicată, care cere mult tact pedagogic și care dă rezultate pozitive, mai ales prin folosirea unor metode indirecte de convingere și influențare. Propunerile deschise pentru schimbarea profesiunii trezesc uneori rezistența elevilor. În aceste cazuri, străduința școlii de a realiza un acord între dorința elevului, hotărîrea sau opinia familiei și recomandarea dirigintelui, trebuie să fie și mai susținută.

Practica școlilor fruntașe și datele prezentate în acest articol arată că activitățile în afară de clasă și de școală pot aduce o contribuție însemnată la realizarea sarcinilor orientării profesionale, cu condiția ca ele să fie îndreptate în această direcție. Coordonarea acestor acțiuni și orientarea lor spre un scop bine precizat dă caracter de sistem acestei activități și înlesnește aplicarea lor în mod gradat și planificat. Stabilirea unor sarcini concrete pentru fiecare clasă în parte mărește eficiența muncii de orientare profesională.

Apare evidentă necesitatea creării unor condiții de activitate elevilor, care să le permită să-și dezvolte interesele, înclinațiile și aptitudinile, să cunoască un cerc cît mai larg de profesiuni pentru a face, în adevăr, o alegere conștientă. Această cerință poate fi realizată printr-o strînsă colaborare între școală, familie, organizația U.T.M., instituțiile de învăță-

[3] Scînteia nr. 6169 din 16.II.1964.

mînt superior, întreprinderile economice etc. Stabilirea unor acţiuni pentru consiliul pedagogic, pentru lectoratele cu părinţii, pentru unele cercuri ale elevilor şi chiar pentru unele comisii metodice din şcoală, îmbogăţeşte numărul metodelor şi al procedeelor prin care se poate veni în ajutorul pregătirii elevilor pentru alegerea profesiunii.

Alegerea profesiunii, fiind un proces destul de complicat, mobil, care se realizează treptat şi sub influenţa unui mare număr de factori, impune şcolii sarcina de a elabora şi de a aplica un sistem de măsuri privitoare la orientarea profesională a elevilor. Pregătirea elevilor astfel încît ei să folosească din plin toate mijloacele care le stau la îndemînă pentru cunoaşterea necesarului de cadre în diferitele sectoare ale economiei şi culturii noastre socialiste, a sistemului de pregătire, a cerinţelor diferitelor profesiuni şi a înclinaţiilor şi aptitudinilor proprii, este cea mai importantă sarcină a şcolii.

Aceasta nu este numai sarcina dirigintelui, ci a tuturor cadrelor didactice din şcoală. Munca lor educativă, orientată spre un scop clar şi fundamentată ştiinţific, aduce o însemnată contribuţie la creşterea nivelului de pregătire generală a tinerei generaţii.

Munca şcolii pentru dezvoltarea interesului profesional se îmbină cu cultivarea dragostei elevilor pentru profesiunea aleasă. Profesiunea aleasă liber şi conştient înfrumuseţează viaţa, dă o notă creatoare muncii, stimulează dezvoltarea aptitudinilor şi a capacităţii de muncă şi-i oferă tineretului posibilitatea să participe activ la progresul social. Cunoscînd aceste probleme, dorinţa elevilor de a contribui, prin profesiunea aleasă, la ridicarea nivelului de trai al oamenilor muncii creşte, iar pregătirea lor pentru activitatea viitoare primeşte un puternic suport moral.

ПРОФЕССИНАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВКА УЧАЩИХСЯ XI-х КЛАССОВ

(Резюме)

В первой части статьи подчеркивается значение и актуальность вопроса о профессиональной ориентировке учащихся XI-х классов, задачи школы в этой области и специфика работы с будущими выпускниками средней школы.

Во второй части автор описывает методику и приводит результаты исследования, проведенного в 1960—62 гг. в X—XI-х классах.

Результаты подготовительной работы по выбору профессии анализируются со следующих точек зрения: — интереса учащихся к выбору профессии; — мотивации сделанного выбора; мены профессионального интереса в течение двух последних школьных годов; — пути, выбранного после окончания школы.

В заключительной части на основе обобщенных наблюдений даются и некоторые методические указания.

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES DE LA XI-e CLASSE

(Résumé)

L'article souligne dans sa première partie l'importance et l'actualité du problème de l'orientation professionnelle des élèves de la XI-e classe, les obligations de l'école à cet égard et le spécifique du travail avec les futurs diplômés de l'école moyenne.

L'auteur montre ensuite la méthodologie et les résultats d'une recherche effectuée dans les années 1960/1962, avec 307 élèves des classes de X-e et de XI-e.

Les résultats du travail de préparation des élèves dans le but de les aider à choisir une profession, sont analysés aux points de vue suivants : a) l'intérêt des élèves à choisir une profession ; b) les raisons de ce choix ; c) la modification de l'intérêt professionnel au cours des deux années ; d) l'activité des élèves après qu'ils eussent fini leurs études à l'école moyenne.

Comme conclusions, on présente quelques recommandations méthodiques résultant de la généralisation des observations faites à l'occasion de ces recherches.

HOW TO HELP 11TH-FORM PUPILS CHOOSE THEIR FUTURE CAREER

(Abstract)

The article stresses the importance and topicality of the question of helping 11th-form pupils choose their future career — which, above all, is a task incumbent on the school — and the characteristics of this work with future school-leavers.

The authors show the methodology and results of a research work carried out in 1960—1962, and comprising 307 tenth-and eleventh-form-pupils.

The results of the preparatory work with pupils for helping them choose their future career are analysed from the following points of view: a) the pupils' interest in choosing their future career; b) the motives underlying their choice; c) cases of pupils in the tenth-and eleventh-form changing their mind as to their future career; d) the path followed by school-leavers.

The article concludes with a few methodological recommendations, the result of generalizing some phenomena observable at the time of carrying out the above research-work.

ACTIVIZAREA ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT PRIN MUNCA INDEPENDENTĂ

ANASTASIA TUROVȚEV și *MARICICA CHIȘU*
Universitatea Babeș-Bolyai — Cluj

Pentru ca școala să corespundă cît mai bine sarcinilor noi pe care i le impune societatea noastră în plină dezvoltare, este necesar să se asigure o îmbunătățire continuă a procesului de învățămînt, atît sub raportul conținutului, cît și al metodelor și formelor de organizare, în vederea pregătirii unor cadre capabile să dobîndească și să aplice cunoștințele în mod independent, dînd dovadă de inițiativă și spirit creator în rezolvarea sarcinilor ce le revin.

Educarea spiritului de independență și de inițiativă se asigură prin activizarea elevilor în toate etapele procesului de învățămînt, prin antrenarea lor în variate forme ale muncii independente.

Deoarece în literatura noastră pedagogică și în practica școlară nu s-a ajuns încă la o părere unitară în ceea ce privește esența și particularitățile muncii independente a elevilor, în ceea ce privește raportul ei cu celelalte activități — cu care este uneori identificată — este necesar să precizăm, mai întîi, sensul în care vom folosi, în acest articol *termenul de activizare a elevilor în procesul de învățămînt și cel de muncă independentă, de antrenare a elevilor în variate forme ale muncii independente.*

Activitatea elevilor la lecții poate fi foarte variată în ceea ce privește conținutul și formele ei, în ceea ce privește efortul depus și natura acestui efort. Astfel, în funcție de particularitățile de vîrstă și de nivelul dezvoltării lor intelectuale, precum și în funcție de obiectul de învățămînt și de conținutul concret al lecțiilor, elevii pot desfășura *activități cu caracter mai mult reproductiv* (executor), deci *neindependente* sau *activități în care se manifestă spiritul de independență și care necesită mai mult efort personal.*

În prima categorie pot fi incluse activități ca acestea : urmărirea atentă a explicației profesorului și înregistrarea ei, observarea obiectelor și fenomenelor demonstrate de către acesta, îndeplinirea unei acțiuni pe baza modelului dat de către profesor (transcrierea unui text, învățarea unei poezii pe dinafară, confecționarea unui obiect simplu etc.). Explicînd,

demonstrînd, stimulîndu-i în muncă, profesorul îi obligă pe elevi să îndeplinească sarcinile date, în strictă concordanță cu indicațiile sale, controlează calitatea îndeplinirii temelor, îndreptînd greșelile și înlăturînd deficiențele.

În procesul unei astfel de activități, independența gîndirii elevilor se manifestă foarte slab ; ei se străduiesc doar să îndeplinească conștiincios indicațiile profesorului, deci *această activitate este determinată de motive exterioare*, de cerințele cadrelor didactice, ale colectivului școlar, ale familiei etc.

În a doua categorie pot fi incluse activități ca : observațiile independente ale elevilor și, pe baza acestora, elaborarea unor generalizări prin efort propriu, aplicarea cunoștințelor în condiții noi, rezolvarea problemelor aparținînd unui tip necunoscut pînă atunci elevilor, planificarea și îndeplinirea unor acțiuni social-utile, pe baza inițiativei personale, întocmirea compunerilor pe teme date, compunerea de scenarii, povestiri, versuri etc. În efectuarea acestor lucrări, elevii pot da dovadă de independență, care se manifestă în priceperea de a gîndi în mod independent, în capacitatea de a se orienta singuri într-o situație nouă, de a sesiza problema și de a găsi calea rezolvării ei etc.

Spiritul de independență se caracterizează, de asemenea, prin gîndire critică, prin capacitatea de a exprima un punct de vedere propriu, independent de aprecierile altora.

Dacă prima formă de activitate — cea neindependentă, cu caracter reproductiv executor — este determinată de motive exterioare, *stimulentul principal al activității independente îl constituie prezența motivelor interioare,* convingerea proprie în ceea ce privește necesitatea și importanța muncii independente.

Aceste două forme de activitate școlară — cea neindependentă, reproductivă și *cea independentă* — nu sînt rupte una de alta și nici nu sînt separate în timp, după cum nici nu sînt legate numai de predarea unui anumit obiect de învățămînt ; ele constituie un proces unitar, care cuprinde de fapt ansamblul activității elevilor. Unitatea este dată de faptul că prima formă de activitate, cea neindependentă, reproductivă constituie o pregătire a celeilalte. Dacă elevii nu posedă materialul faptic necesar pentru căutarea și obținerea concluziilor, dacă nu stăpînesc procedeele și operațiile gîndirii logice, dacă ei nu-și însușesc cunoștințele necesare care să le stimuleze interesul pentru aplicarea nemijlocită a acestor cunoștințe, atunci activitatea independentă nu este posibilă.

Munca independentă a elevilor începe atunci cînd profesorul conduce munca lor cu caracter neindependent, reproductiv, la lecție, înarmîndu-i cu cunoștințe temeinice, cu priceperea aplicării acestor cunoștințe, dezvoltîndu-le interesul pentru munca independentă și familiarizîndu-i cu mijloacele îndeplinirii ei. Practic, cele două forme ale muncii elevilor se îmbină și se sprijină reciproc, trecîndu-se în mod treptat de la prima formă la cea de-a doua ; de la perceperea și reproducerea materialului expus sau demonstrat de profesor sau cuprins în manual, se trece la transpunerea

mersului raționamentului cunocut deja, asupra materialului nou. De aici, se trece la operații mai complexe, care necesită dobîndirea de noi cunoștințe, în mod independent, la stabilirea legăturilor între fenomene, pe baza unor raționamente proprii ; iar de aici, la activitatea care cuprinde primele elemente ale creației.

Antrenarea elevilor în toate formele de activitate — și independentă și neindependentă —, mărirea treptată a efortului și schimbarea progresivă a calității acestui efort, potrivit particularităților de vîrstă și nivelului lor de dezvoltare, constituie *procesul de activizare a elevilor,* luat în ansamblu.

Ținînd seama de esența și de particularitățile muncii independente, putem spune că antrenarea elevilor în variatele forme ale acestei munci constituie latura cea mai importantă a activizării elevilor în procesul de învățămînt.

Așa se explică de ce, în ultimii ani, munca independentă a elevilor la lecții a început să constituie o preocupare importantă a teoriei pedagogice.

Specificul muncii independente nu constă atît în aceea că ea este efectuată fără profesor, cît mai ales în aceea că ea necesită un efort propriu de gîndire, că *forța motrică a* acestei activități *o constituie motivele proprii interioare.* Însă activitatea care se bazează pe motive interioare este orientată, reglată și controlată de profesor.

Prin mărirea centrului de greutate a muncii independente a elevilor la lecții, *rolul conducător al profesorului* în procesul *de învățămînt* nu se micșorează, ci dimpotrivă, *crește,* devenind mai complex și mai variat. Trecerea de la activitatea cu caracter predominant neindependent sau reproductiv la activitatea independentă, fiind determinată de schimbarea motivelor activității școlarilor, profesorului îi revine sarcina de a-i cunoaște temeinic pe elevi și sub acest aspect și de a asigura condițiile necesare pentru apariția motivelor interioare ale activității lor. Profesorul stimulează interesul elevilor pentru învățătură, asigurînd condițiile necesare pentru ca aceștia să înțeleagă importanța ei, s-o considere ca principala lor datorie și s-o îndeplinească cu simț de răspundere.

Din cele de mai sus rezultă că rolul conducător al profesorului în procesul de învățămînt nu exclude spiritul activ și independența elevilor, ci, dimpotrivă, constituie o condiție principală a dezvoltării lor sub acest raport, independența elevilor fiind rezultatul unei îndrumări pedagogice juste.

O particularitate a conducerii muncii este că ea variază în funcție de formele acestei munci, de vîrsta elevilor, de nivelul dezvoltării lor și de particularitățile individuale. Organizînd munca independentă a clasei, profesorul urmărește, îndeaproape, mersul activității fiecărui elev : celor cu rezultate mai slabe la învățătură le ajută să-și amintească regulile sau procedeele necesare, le orientează gîndirea pentru a efectua raționamente corecte ; celor cu rezultate bune le recomandă să verifice independent lucrarea efectuată sau, dacă timpul permite, le propune să rezolve sarcini suplimentare. Dacă elevii au de îndeplinit muncă independentă acasă,

profesorul verifică, în prealabil, nivelul cunoștințelor și priceperilor lor, completîndu-le sau precizîndu-le, discută cu ei planul și procedeele acțiunii. După ce temele au fost efectuate, profesorul le verifică, le corectează, apreciază lucrările, ajutîndu-i pe elevi să întrevadă perspectivele ulterioare ale muncii lor independente.

S-ar părea că munca independentă a elevilor, care se poate ridica pînă la nivelul creației, poate fi stingherită uneori de conducerea pedagogică a profesorului și că aceasta din urmă ar fi deci inutilă. De fapt, conducerea pedagogică este necesară și-n asemenea cazuri, numai că ea îmbracă forme variate și specifice: asigură condiții pentru rezolvarea cu succes a lucrărilor, înlătură din cale piedicile întîmpinate de elevi, contribuie la dezvoltarea spiritului viu al activității creatoare. Profesorul îi aprobă cînd au succese, previne descurajările posibile, și-i ajută în caz de insucces, apreciază rezultatele și deschide noi perspective în activitatea creatoare.

Pentru a face față unor sarcini atît de complexe, profesorul trebuie să dea dovadă de mult tact și autoritate și să posede cunoștințe speciale.

Pentru a preveni o înțelegere unilaterală a muncii independente, este necesar să subliniem că esențial în această muncă nu este faptul că elevii lucrează în absența profesorului, ci esențial în munca independentă este efortul de gîndire depus de elevi; un elev care urmărește cu atenție explicația profesorului, căutînd să desprindă esențialul, să raporteze cunoștințele noi la cele însușite anterior, să efectueze comparații, generalizări etc., depune un efort de gîndire mai mare decît un alt elev care, lucrînd singur în clasă sau acasă, se mărginește să reproducă fără nici o selecție, fără o prelucrare proprie, cunoștințele predate de profesor sau învățate din manual, făcînd uz mai mult de memorie decît de gîndire.

★

In lucrarea de față vom prezenta unele concluzii ale cercetării procesului de învățămînt sub aspectul activizării elevilor prin munca independentă la lecții. Concluziile se bazează pe observarea a peste 200 lecții ținute în ultimii ani (1961—1963) la mai multe școli din orașul și din regiunea Cluj, precum și pe studierea unor sisteme de lecții care au fost predate pe baza indicațiilor noastre.

In prima parte a articolului, vom prezenta situația de fapt, iar în a doua, vom analiza procesul predării unui sistem de lecții de pedagogie, în care am inclus variate forme ale muncii independente a elevilor.

Cronometrînd 88 din lecțiile observate, am putut stabili cu precizie cum se folosește timpul la aceste lecții și ce loc ocupă munca independentă a elevilor. Aceste lecții au fost ținute timp de 12 zile la clasele a VIII-a și a XI-a ale unei școli din orașul Cluj, la toate obiectele prevăzute în planul de învățămînt, cu excepția educației fizice, a desenului și muzicii.

Din 4 225 minute (timp folosit în mod efectiv), cît totalizează cele 88 lecții, numai 267 minute (6,24%) sînt folosite pentru munca independentă a elevilor, așa cum rezultă din tabelul alăturat:

Tabelul nr 1

	Timpul efectiv folosit în cele 88 lecții	Total muncă independentă	Timpul acordat muncii independente în îndeplinirea diferitelor sarcini didactice la obiectele de cultură generală			Timpul acordat muncii independente la lecțiile de aplicare a cunoștințelor
			Verificarea cunoștințelor	Comunicarea cunoștințelor	Fixarea cunoștințelor	Aplicarea cunoștințelor
În cifre	4 225′	267′	5′	4′	11′	247′
În %	100%	6,24%	0,11%	0,09%	0,25%	5,79%

Ceea ce ridică procentul total al timpului de muncă independentă la aceste lecții — și așa foarte scăzut — este activitatea din cadrul lecțiilor de aplicare a cunoștințelor, unde elevii au lucrat independent, în medie, 40 minute pe oră.

Ținînd seama de sarcinile didactice pentru a căror îndeplinire a fost folosită munca independentă, constatăm că pentru verificarea cunoștințelor s-au folosit numai 5 minute (0,11%), pentru transmiterea cunoștințelor noi 4 minute (0,09%), pentru fixarea și aplicarea cunoștințelor — la obiectele de cultură generală — 11 minute (0,25%), iar pentru aplicarea cunoștințelor la lecțiile de atelier 247 minute (5,79%).

Timpul redus care se folosește pentru munca independentă a elevilor în vederea îndeplinirii diferitelor sarcini didactice se observă atît la lecțiile mixte, care urmăresc aproape toate sarcinile didactice, cît și la celelalte tipuri de lecții, care urmăresc numai cîte una din acestea, ca sarcină didactică fundamentală.

Căutînd explicația faptului de ce munca independentă a elevilor se folosește atît de puțin în cadrul lecțiilor cercetate, am ajuns la concluzia că aceasta se datorește structurii puțin diferențiate a lecțiilor, cele mai multe fiind organizate după o structură invariabilă a lecțiilor de tip mixt, precum și neproporționării juste a timpului pentru realizarea diferitelor sarcini didactice.

Clasificînd lecțiile observate, după sarcina didactică dominantă, am putut stabili frecvența diferitelor tipuri, așa cum rezultă din tabelul alăturat.

Tabelul nr. 2

Tipuri de lecții						
Lecții mixte 64			Lecții de comunicare	Lecții de fixare	Lecții de verificare	
Cu sarcini didactice îndeplinite						
Succesiv		Concomitent				
Verificare, comunicare, fixare	Verificare, comunicare	Comunicare + fixare + verificare			orală	scrisă
38	22	4	5	11	8	—

Din totalul de 88 lecții, 64 aparțin tipului mixt, 11 sînt lecții de fixare, 8 de verificare, iar 5 sînt lecții de comunicare a cunoștințelor noi. Deci, aproape o treime din numărul total de lecții, ținute la clasele mari (a VIII-a și a XI-a) sînt lecții mixte (cu toate că acest tip de lecții este specific predării în clasele mici și mijlocii).

Predominarea lecției mixte în perioada care a coincis cu încheierea trimestrului, cînd s-ar fi impus folosirea mai frecventă a altor tipuri de lecții (fixare, verificare), ne arată o particularitate tipică a organizării lecțiilor în școala respectivă, și anume tendința spre uniformizarea structurii lor, fără a ține seama de clasă, de obiectul de învățămînt, de etapa de activitate etc. Desfășurarea celor mai multe lecții după același tip, fără a ține seama de condițiile concrete în care are loc activitatea instructiv-educativă, nu permite realizarea în bune condiții a tuturor sarcinilor didactice. Astfel, lipsa lecțiilor de comunicare a cunoștințelor noi sau numărul lor redus, la clasele mari, are drept consecință fragmentarea conținutului prevăzut de programă și chiar prezentarea schematică a acestuia, iar numărul mic al lecțiilor de fixare este în detrimentul recapitulării și sistematizării cunoștințelor, precum și al formării priceperilor și deprinderilor elevilor.

Cele mai multe *lecții mixte* au următoarea structură invariabilă: verificare, predare, fixare și tema pentru acasă. De cele mai multe ori, verificarea orală individuală se prelungește în detrimentul fixării, care se face în cîteva minute înainte de a suna, sau chiar după ce s-a anunțat sfîrșitul orei și se reduce, adesea, la cîteva întrebări și răspunsuri cu totul generale, care nu stimulează gîndirea elevilor. O astfel de organizare a lecției stimulează prea puțin activitatea clasei. În cel mai bun caz, activitatea elevilor se reduce la ascultarea pasivă a răspunsurilor pe care le dau elevii examinați, la înregistrarea expunerii profesorului și la urmărirea răspunsurilor schematice pe care le dau cîțiva colegi, în etapa de fixare a cunoștințelor.

O asemenea desfășurare a lecției mixte, în care timpul nu este folosit cu maximum de randament, în care lipsește munca independentă, nu stimulează efortul intelectual al tuturor elevilor din clasă. În aceste condiții, lecția nu reprezintă munca profesorului cu întreaga clasă, ci numai cu un număr restrîns de elevi.

Preocupați de ridicarea eficienței lecției, unii profesori au renunțat, în unele lecții mixte, la verificare — ca moment aparte — și au încercat s-o efectueze pe întregul parcurs al lecției, îmbinînd-o cu predarea cunoștințelor noi, cu fixarea și cu aplicarea acestora. Verificarea pe tot parcursul lecției permite să se antreneze într-o muncă intensă un număr mare de elevi, iar, uneori, întreaga clasă — prin munca independentă —, să se controleze atît cunoștințele însușite anterior, cît și procedeele gîndirii lor.

Deși mai rar, în practica organizării lecțiilor de tip mixt, am observat și preocuparea de a include munca independentă a elevilor în vederea realizării diferitelor sarcini didactice, ceea ce a contribuit la structura variată a lecțiilor și la activizarea elevilor.

Astfel, la o lecție de limba rusă (la clasa a VIII-a), în cadrul predării cunoștințelor noi, profesorul a cerut elevilor să caute în vocabular sensul unor cuvinte necunoscute, întîlnite în textul nou, antrenînd, astfel, întreaga clasă într-o activitate independentă.

La o lecție de limba latină, la aceeași clasă, munca independentă s-a folosit în scopul fixării și aplicării cunoștințelor predate (despre conjugarea verbelor), elevii traducînd în scris — din limba romînă în limba latină — două propoziții care au inclus verbele de conjugarea învățată în lecția respectivă.

La lecțiile de matematică, de tip mixt, la clasa a VIII-a, au lucrat independent numai 8 elevi, care — fiind așezați în primele bănci — au rezolvat în scris o parte din exercițiile efectuate acasă, pentru ca în acest fel, profesorul să verifice dacă elevii au lucrat singuri tema, acasă. În timp ce acești elevi lucrau independent, profesorul a rezolvat alte exerciții, cu ceilalți elevi din clasă, care au ieșit pe rînd la tablă. Pozitiv în acest procedeu este faptul că fiecărui elev din clasă îi revine, săptămînal, o asemenea muncă. Prezintă, însă, dezavantajul că numai o parte din elevi lucrează în mod independent, în timp ce restul clasei își desfășoară activitatea sub conducerea directă a profesorului, complicînd munca acestuia, care are de urmărit, în același timp, activități diferite. Munca elevilor fiind divizată, nu se poate asigura rezolvarea unor sarcini comune, ceea ce este foarte important pentru educarea atitudinii juste față de învățătură și față de muncă, în general.

Din cele 88 lecții cronometrate, numai 5 pot fi incluse în *tipul lecțiilor de comunicare de cunoștințe noi.* Prin structura lor, ele nu se deosebesc prea mult de lecțiile mixte, deoarece includ aproape aceleași momente. Ceea ce le deosebește este extinderea în timp a predării care durează, în medie, 36 minute. Predarea cunoștințelor se face, de obicei, pe baza expunerii profesorului, care este întreruptă, uneori, de întrebările pe care acesta le adresează clasei. Nici una din aceste lecții nu a folosit munca independentă a elevilor, și anume să li se ceară să studieze singuri anumite izvoare. Activizarea clasei nu s-a asigurat suficient nici prin

expunerea profesorului. Acest lucru ar fi fost posibil prin punerea unor probleme la începutul lecției, pentru a căror rezolvare elevii ar fi urmărit atent expunerea profesorului. Întocmirea amănunțită a schemei lecției, la tablă, concomitent cu expunerea profesorului, a scutit pe elevi (deși este vorba de elevii clasei a XI-a) de efortul intelectual pe care-l presupune extragerea esențialului din cele expuse și notarea lui concisă în caiete. Activitatea elevilor s-a redus la ascultarea pasivă a expunerii profesorului și la transcrierea schemei de pe tablă.

Deși *lecțiile de fixare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor* sînt denumite, uneori, lecții destinate muncii independente a elevilor, totuși această formă de activitate se întîlnește destul de rar în cadrul lor. Cele mai frecvente sînt lecțiile de recapitulare și de sistematizare, a căror structură este următoarea: indicarea scopului recapitulării și a temei care va fi studiată în acea lecție; întocmirea planului recapitulării de către profesor; recapitularea propriu-zisă pe baza conversației (concomitent cu aceasta, profesorul scrie pe tablă aspectele esențiale ale conținutului parcurs, dezvoltarea planului pe care elevii îl transcriu în caiete).

Prin solicitarea permanentă a elevilor, clasa pare activă, însă, de fapt, activitatea constă mai mult în reproducerea anumitor date și evenimente sub forma unor răspunsuri succinte, fiind astfel stimulată mai mult memoria decît gîndirea elevilor. Preocupat de parcurgerea întregului material, profesorul nu dă posibilitatea elevilor să dezvolte răspunsurile, să sesizeze legăturile esențiale, acestora rămînîndu-le doar să formuleze răspunsuri scurte și să transcrie schema de pe tablă. Conținutul acestor lecții fiind cunoscut elevilor, recapitularea s-ar fi putut realiza, în bună parte, pe baza muncii independente a elevilor, cu atît mai mult atunci cînd este vorba de clasa a XI-a. Lecția ar putea începe cu o scurtă introducere făcută de profesor, după care ar urma întocmirea schemei de recapitulare de către elevi, sub conducerea acestuia. În continuare, elevii ar putea dezvolta schema în mod independent, folosind notițele, manualul și alte izvoare. Activitatea s-ar putea încheia cu aprecierea muncii elevilor de către profesor, care ar aduce și completările necesare. În felul acesta, toți elevii din clasă ar lucra intens, folosind diferite izvoare și sistematizînd materialul pe baza schemei stabilite. Astfel de lecții ar da posibilitate elevilor să caracterizeze fenomenele, să dezvolte relațiile dintre ele, printr-un efort propriu de gîndire, ajutîndu-i, în același timp, să rețină problemele esențiale.

La *lecțiile de verificare a cunoștințelor*, ca și în etapa corespunzătoare a lecțiilor mixte, majoritatea profesorilor nu au reușit să antreneze în activitate pe toți elevii clasei, deoarece au folosit mai mult metoda verificării orale. Observațiile ne arată că verificarea orală individuală reușește să stimuleze activitatea a doi-trei elevi, de care profesorul se ocupă în mod direct, iar ceilalți, nefiind ocupați, pot rămîne în afara problemelor ce se dezbat, încercînd să-și satisfacă nevoia de activitate cu diferite alte preocupări: lectura unor cărți, discuții între ei, pregătirea temei pentru lecția ce urmează etc.

Activizarea întregii clase este posibilă, desigur, și prin utilizarea metodei verificării orale, dar cu respectarea anumitor cerințe: să nu se verifice numai pregătirea elevilor care nu au încă note — cum se obișnuiește — ci să se ceară oricărui elev din clasă să facă completări și aprecieri în legătura cu răspunsurile date de către elevii chestionați, aprecieri pentru care să primească note. Antrenarea tuturor elevilor într-o activitate intensă în timpul verificării este posibilă mai ales prin îmbinarea verificării orale cu verificarea scrisă și cu verificarea practică. Această verificare permite să se constate nu numai volumul de cunoștințe al elevilor, ci și priceperea de a le folosi, procedeele muncii lor intelectuale și fizice, spiritul de independență și de inițiativă în rezolvarea sarcinilor ce le revin.

Din analiza de mai sus, se desprinde una din trăsăturile tipice ale desfășurării lecțiilor și anume *slaba participare a elevilor în procesul de învățămînt*. Fiind antrenați puțini elevi în timpul predării cunoștințelor noi, cît și în timpul fixării și verificării acestor cunoștințe, de multe ori, lecția nu reprezintă munca profesorului cu întreaga clasă, așa cum s-ar cere, ci numai cu unii din ei. Munca independentă care permite antrenarea în activitate a întregii clase de elevi este rareori folosită.

Faptul că munca independentă a elevilor ocupă încă un loc destul de mic în cadrul lecțiilor se datorește, în parte, subestimării posibilităților elevilor și diminuării importanței acestei forme de activitate pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor. Cercetările întreprinse în acest domeniu arată că prin mărirea timpului rezervat muncii independente la lecții, pînă la 35—38%, elevii își însușesc cunoștințele în mod mai conștient și mai temeinic, intensificîndu-și, în același timp, activitatea lor intelectuală. Aceasta impune să se lichideze atitudinea de neîncredere față de forțele și de posibilitățile elevilor, să se schimbe stereotipul format în procesul de învățămînt și anume că munca în clasă constă numai în comunicarea cunoștințelor noi de către profesor și în verificarea lor de către acesta.

Cauza subestimării muncii independente rezidă în abordarea nedialectică a problemelor privind desfășurarea procesului de învățămînt. Învățămîntul, ca proces bilateral și unitar, este redus, uneori, la una din laturile sale — activitatea profesorului — iar desfășurarea lui este fragmentată în etape distincte, rupte unele de altele și succedîndu-se, aproape întotdeauna, în aceeași ordine.

Toate acestea se datoresc preocupării reduse pentru valorificarea experienței pozitive și insuficientei fundamentări teoretice a problemei muncii independente a elevilor. Problema activizării elevilor la lecții prin munca independentă, a căilor de ridicare a eficienței procesului de învățămînt nu este complet rezolvată nici pe plan teoretic. Deși în literatura pedagogică se subliniază importanța activizării elevilor în procesul de învățămînt, totuși nu se dau indicații suficiente cu privire la căile de realizare a acestei sarcini. Pînă acum didactica generală și metodicile s-au dezvoltat mai mult ca teorie a predării cunoștințelor de către profesor și mai puțin ca teorie a însușirii acestor cunoștințe de către elevi.

Constatările de mai sus impun introducerea unor modificări importante în organizarea lecțiilor: *o structură cît mai variată și mai diferențiată,*

în funcție de vîrsta și de nivelul de dezvoltare a elevilor, în funcție de obiectul de învățămînt, de conținutul concret, de sarcinile didactice și de scopul lecției; *pregătirea elevilor pentru a participa* în cadrul lecțiilor *la variate forme ale muncii independente*, în vederea însușirii temeinice a cunoștințelor, a dezvoltării lor intelectuale și a formării atitudinii juste față de învățătură; *distribuirea rațională a timpului*, în vederea îndeplinirii tuturor sarcinilor didactice și *folosirea cît mai productivă a celor 50 de minute ale lecției*.

★

Folosind experiența pozitivă și datele noi ale cercetării pedagogice, am îndrumat predarea unor obiecte de învățămînt (pedagogie, limba romînă, chimie etc.) la cîteva școli din orașul Cluj, cu scopul principal de a include munca independentă la lecții, în vederea participării active a elevilor la însușirea cunoștințelor, la fixarea și aplicarea lor, precum și la verificarea pregătirii lor.

Vom analiza, în continuare, pregătirea și desfășurarea unui sistem * de 10 lecții de pedagogie, folosit pentru predarea capitolului „Educația estetică la vîrsta școlară mică". Lecțiile s-au ținut la anul IV al Școlii pedagogice din Cluj, în anul școlar 1962/1963.

Ne-am oprit la lecțiile de pedagogie, dîndu-le prioritate față de celelalte, pentru două motive: 1) am urmărit să contribuim cu ceva la metodica predării acestui obiect în școlile pedagogice, unde disciplinele pedagogice ocupă un loc important în planul de învățămînt și pentru care nu există îndrumări metodice; 2) am considerat că activizarea elevilor încă din clasele mici poate fi asigurată îndeosebi de către învățătorii care au efectuat ei înșiși, ca elevi, muncă independentă la lecții.

Întocmind planul predării acestui sistem de lecții, am stabilit ca scop general „Cunoașterea principalelor sarcini și a mijloacelor de realizare a educației estetice la vîrsta școlară mică; formarea convingerii că arta, ca reflectare a realității prin imagini concrete, este totodată un puternic mijloc de dezvoltare multilaterală; stimularea preocupării de a introduce frumosul în viața lor și a viitorilor lor elevi". Pentru atingerea acestui scop ne-am propus să antrenăm elevele în diferite forme ale muncii inde-

* Prin sistemul de lecții am înțeles un grup de lecții de tipuri și structuri diferite, legate printr-un conținut unitar, urmărind ca prin metode și procedee variate să se asigure atît însușirea cunoștințelor, cît și formarea priceperilor și deprinderilor pe care le impune realizarea scopului general al capitolului, scop determinat de conținutul temei și de obiectivele instructiv-educative ale predării disciplinei respective. (G. Munteanu: Sistemul de lecții — mijloc de ridicare a nivelului predării limbii și literaturii romîne, Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Psychologia-Paedagogia, Cluj, 1962)

Esențial în întocmirea sistemului este unitatea conținutului și a scopului urmărit; numărul lecțiilor de diferite tipuri și succesiunea lor sînt determinate de scopul general și de conținutul temei, precum și de logica internă a materialului. Putem întîlni sisteme de lecții în care să fie reprezentate toate tipurile, după cum putem întîlni și sisteme în care să fie reprezentate numai unele din ele. Important este ca, atunci cînd același tip de lecție este folosit în sistem de mai multe ori, să prezinte de fiecare dată o altă **variantă**.

pendente, cunoscute în oarecare măsură pînă atunci, și să le familiarizăm cu unele forme și procedee noi ale acestei activități. Prin aceasta, am urmărit să contribuim la dezvoltarea gîndirii independente a elevilor și a interesului lor pentru studiul pedagogiei.

Formele pe care le-a luat munca independentă a elevilor în cadrul sistemului de lecții sînt redate în tabelul alăturat.

Tabelul nr. 3

Includerea muncii independente a elevilor în diferite etape ale procesului de învățămînt în sistemul de lecții folosit pentru predarea temei „Educația estetică la vîrsta școlară mică"

Nr. crt. al lecției în sistem	Sarcina didactică pentru care s-a folosit munca independentă							Variantele și conținutul muncii independente (a) în clasă, (b) acasă
	Înainte de expunerea profesorului	Comunicarea cunoștințelor noi: Concomitent cu expunerea profesorului	Comunicarea cunoștințelor noi: După expunerea profesorului	Comunicarea cunoștințelor noi: Fără expunerea profesorului	Fixarea și aplicarea cunoștințelor	Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor	Verificarea pregătirii elevilor	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
I					+			(a) Interpretarea unei situații concrete de conduită descrisă în schița literară „Ce bine ar fi fost dacă nu ne urcam în tramvai", din punct de vedere etic și estetic.
		+						(a) Urmărirea planului și dezvoltarea acestuia concomitent cu expunerea profesorului.
			+					(b) Urmărirea unei probleme pe baza studierii manualului și anume desprinderea criteriilor de apreciere a frumosului în operele de artă.
II							+	(a) Redarea cunoștințelor privind sarcinile educației estetice însușite pe baza unui plan propriu.
					+			(a) Stabilirea posibilităților pe care le oferă poezia „Bunica" de Șt. O. Iosif, pentru realizarea sarcinilor educației estetice.
					+			(b) Urmărirea emisiunilor radiofonice pentru copii (din săptămîna respectivă) pentru a stabili măsura în care pot fi folosite acestea la realizarea sarcinilor educației estetice.

Tabelul nr. 3 (continuare)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
III	+							(a) Studierea, înainte de lecție, a programelor școlare ale predării desenului și muzicii la clasele I—IV, pentru a desprinde principalele sarcini ale predării acestor discipline.
		+						(a) Urmărirea expunerii profesorului. Răspunsuri la întrebările acestuia.
				+				(b) Realizarea sarcinilor educației estetice prin muzică, studiind două texte.
					+			(b) Urmărirea modului de realizare a sarcinilor educației estetice într-o oră de desen sau muzică la care vor asista în cadrul practicii pedagogice.
IV			+		+			(a) Tratarea (în scris) a temei despre „Educația estetică prin desen și arte plastice", pe baza unui plan propriu, folosind observațiile din cadrul lecției de desen la care au asistat în prealabil.
			+					(a) Compararea particularităților educației estetice la lecții cu cele specifice educației în afară de clasă.
					+			(b) Asistarea la cîte o ședință a cercurilor artistice din cadrul Casei pionierilor din localitate în vederea aplicării și aprofundării cunoștințelor despre educația estetică în afara clasei.
V						+		(a) Repetarea cunoștințelor despre mijloacele educației estetice la lecții și în afara clasei, prin operele de artă, într-o sistematizare proprie.
				+				(a) Desprinderea elementelor estetice ale naturii, pe baza studierii textului „Componența estetică a naturii".
					+			(b) Desprinderea elementelor estetice ale mediului natural al școlii lor și sublinierea posibilităților de a le valorifica în scopuri educative.

Tabelul nr. 3 (continuare)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
VI					+			(a) Analiza fragmentului „În valea Sabasei" și scoaterea în evidență a elementelor estetice ale naturii descrise de C. Hogaș în acest fragment.
		+						(a) Comparație între aspectul moral și cel estetic al vieții noastre sociale și stabilirea legăturii între acestea.
					+			(b) Fixarea cunoștințelor prin aplicarea lor la întocmirea caracterizării comportării elevilor din școala respectivă, sub raport etic și estetic.
VII			+					(a) Studierea unui text în vederea însușirii cunoștințelor despre „Dezvoltarea creației artistice la elevi".
					+			(a) Să se arate în ce constă creația profesorului la lecție.
VIII						+		(a) Sistematizarea cunoștințelor privind educația estetică prin operele de artă, prin natură, viața socială, cu ajutorul materialului bibliografic și al notițelor, pe baza planului întocmit sub conducerea profesorului.
IX						+	+	(a) Tratarea în scris a temei „Contribuția educației estetice la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor", pe baza unui plan început sub conducerea profesorului și terminat de către elevi, fără a mai avea la îndemînă vreun material bibliografic.
X					+		+	(a) Întocmirea planului și a lucrării cu subiectul „Realizarea sarcinilor educației estetice prin organizarea și desfășurarea unui program artistic cu elevii claselor I—IV".
Total 10 lecții	1	3	4	2	11	3	3	Total: 27 teme care s-au desfășurat prin munca independentă a elevilor, din care 16 în clasă.

Din acest tabel se poate vedea cum a crescut, în cadrul muncii independente, efortul elevilor, acestea fiind antrenate în forme din ce în ce mai complexe și mai diferențiate. Astfel, în primele lecții, elevele au efectuat muncă independentă în vederea aplicării și fixării cunoștințelor însușite anterior, activitate cunoscută lor, în oarecare măsură, iar începînd din lecția a III-a, la aceasta s-au adăugat diferite forme ale muncii independente în scopul însușirii cunoștințelor noi, forme asupra cărora vom insista pentru motivul că, deși sînt atît de cunoscute, totuși sînt folosite prea puțin în practica școlară. Pe măsura obișnuirii elevelor cu munca independentă în toate etapele procesului de învățămînt, această muncă a devenit mai complexă, cerînd un efort și un grad de independență tot mai mare.

Trecerea la noul sistem de muncă s-a făcut, *în prima lecție,* prin *verificarea priceperii elevelor de a aplica în condiții noi cunoștințele însușite în capitolul anterior* (despre educația morală). Această verificare, cu care a început lecția, s-a făcut pe baza interpretării de către eleve a unui aspect concret de conduită, descris într-o schiță literară [1]. Această formă simplă a muncii independente, cunoscută elevelor, în oarecare măsură, a constituit punctul de plecare pentru trecerea la forme mai complexe.

Trecînd la realizarea sarcinii didactice fundamentale a acestei lecții (comunicarea cunoștințelor noi în legătură cu esența și sarcinile educației estetice), profesorul a condus, în același timp, munca independentă a elevelor, cerîndu-le acestora să *urmărească planul expunerii* — scris, în prealabil, pe tablă — și să *ia notițe, concomitent cu urmărirea expunerii profesorului.* S-a trecut, astfel, de la munca independentă de fixare și aplicare a cunoștințelor însușite anterior, la munca independentă de însușire conștientă și activă a cunoștințelor noi, expuse de profesor.

În lecția a II-a (Despre conținutul și metodele educației estetice), prin care s-au urmărit toate sarcinile didactice, elevele au fost antrenate în variate forme ale muncii independente, contribuind activ la îndeplinirea lor. Verificarea pregătirii elevelor s-a făcut prin metoda chestionării orale, *cerîndu-li-se, în prealabil, să se gîndească la un plan logic pe baza căruia să se desfășoare răspunsul la întrebarea de bază,* să urmărească răspunsurile colegelor, pentru a face observațiile și completările necesare. La însușirea cunoștințelor noi, elevele au participat într-un mod asemănător cu modul în care au participat la prima lecție.

In scopul fixării și aprofundării cunoștințelor însușite la această lecție, li s-a dat ca sarcină *să arate, în scris, posibilitățile pe care le oferă poezia „Bunica" de Șt. O Iosif pentru realizarea sarcinilor educației estetice la elevii din clasa a III-a.*

Tema pentru acasă a constat în urmărirea emisiunilor radiofonice pentru copii, din săptămîna respectivă, pentru a stabili în ce măsură ele contribuie la realizarea sarcinilor educației estetice.

În lecția a III-a în afară de formele muncii independente folosite în lecțiile anterioare, se adaugă munca independentă a elevelor pentru pregătirea lor în vederea urmăririi explicației profesorului. Acestea au avut

[1] L. Vlădescu: *„Ce-ar putea să spună ei"*, Colecția: „In ajutorul părinților", ESDP. 1960 (schița „Ce bine ar fi fost dacă nu ne urcam în tramvai").

de studiat, în mod independent, înaintea lecției, programele de desen și muzică pentru clasele I—IV, pentru a desprinde principalele sarcini educative ale predării acestor discipline. În expunerea sa despre „Educația prin muzică și arte plastice", profesorul s-a referit la materialul studiat în prealabil de către eleve, ceea ce le-a ajutat să urmărească desfășurarea lecției cu mult interes. *O parte din conținutul lecției noi a fost însușit de către eleve în mod cu totul independent.* După ce profesorul a expus cunoștințele despre educația estetică prin desen și arte plastice, a cerut elevelor să arate, în scris, în ce constă contribuția muzicii la educația estetică a școlarilor mici. Ca izvor bibliografic, elevele au folosit un text compus pe baza unui fragment din capitolul „Educația estetică" din manualul de pedagogie [2] și a unui fragment din studiul „Educația estetică" [3].

Pentru a orienta atenția elevelor spre aspectele esențiale ale problemei, li s-a dat, în prealabil, următorul plan: 1) scopul și sarcinile educației muzicale; 2) căile de realizare; 3) repertoriul lucrărilor muzicale pentru copii; 4) importanța educației muzicale.

Înainte de a începe lucrarea, s-au reamintit elevelor procedeele studierii unui text: parcurgerea lui în întregime și apoi revenirea pe părți, cu scoaterea esențialului.

Ca temă pentru acasă, au avut să urmărească realizarea sarcinilor educației estetice la o lecție de muzică și la una de desen, lecții ținute în cadrul practicii pedagogice la clasele I—IV.

Din 38 eleve, au terminat tema la timp 28 (în cele 15 minute acordate acestei lucrări), iar 10 au reușit să parcurgă textul în întregime și să dezvolte primele trei puncte din plan. Apreciind calitatea lucrărilor, constatăm că 26 au fost corecte și complete, iar 12 corecte dar incomplete.

Din analiza acestor lucrări, se desprind următoarele trăsături tipice: majoritatea elevelor au sesizat cu ușurință esențialul, însă în redarea lui n-au reușit să se desprindă prea mult de text, folosind, adesea, expresiile autorului. Aceasta denotă lipsa de experiență în redarea independentă, prin expresii proprii, a ideilor.

Participarea tuturor elevelor din clasă la rezolvarea independentă a sarcinii primite a dat fiecăreia din ele o satisfacție deosebită, mărindu-le încrederea în forțele proprii, chiar și acelora care, la început, manifestaseră oarecare neîncredere. Atitudinea lor față de munca independentă a fost, de la început, pozitivă, interesul lor față de această muncă continuînd să crească, paralel cu cunoașterea unor forme tot mai variate, care le-au solicitat un efort de gîndire din ce în ce mai mare.

Lecția a IV-a (despre realizarea educației estetice prin activitatea în afara clasei și extrașcolară) a urmărit să asigure participarea activă a întregii clase la verificarea cunoștințelor dobîndite anterior, la însușirea cunoștințelor noi, la fixarea și la aprofundarea lor. Ca răspuns la întrebările de verificare a lecției precedente, elevele *au dezvoltat, în mod independent, problema realizării sarcinilor educației estetice prin desen și arte*

[2] *Pedagogia*, sub red. A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, ESDP, 1962.

[3] Șt. Bîrsănescu, G. Văideanu: *Educația estetică*, ESDP, 1961.

plastice, pe baza unui plan propriu, folosind pentru ilustrare observațiile independente asupra lecțiilor de desen.

Cunoștințele noi despre particularitățile educației estetice prin activitatea în afara clasei și a școlii, au fost transmise în întregime de către profesor, această problemă fiind cu totul nouă pentru eleve, deoarece nu studiaseră pînă atunci capitolul despre activitatea în afara clasei și cea extrașcolară. După această expunere, elevele au avut ca sarcină *să compare particularitățile educației estetice la lecții cu cele specifice educației estetice în afara clasei și în afara școlii.* Pentru aplicarea și aprofundarea cunoștințelor însușite la această lecție, elevele *au vizitat* ulterior *Casa pionierilor* din Cluj, *asistînd la cîte o ședință a cercurilor artistice* (desen-pictură, coregrafie etc.), pentru a vedea cum contribuie aceste activități la educația artistică a elevilor.

În lecția a V-a verificarea orală frontală a urmărit să constate *priceperea elevelor de a efectua o nouă sistematizare a cunoștințelor însușite pînă atunci,* folosind următoarele criterii indicate de profesor: mijloacele de realizare a educației estetice la lecții și în afara clasei, prin literatură, muzică, desen și arte plastice. Această sistematizare nu a fost cunoscută din lecțiile precedente. Predarea cunoștințelor noi a început prin sublinierea de către profesor a bogăției elementelor estetice din natură și prin trasarea sarcinii pe care elevele urmau s-o efectueze în mod independent și anume să *desprindă din textul „Componenta estetică a naturii"* [4] *care sînt elementele estetice ale naturii. Ca temă pentru acasă* elevele *au avut să caracterizeze mediul natural al școlii* lor din punct de vedere estetic și *să arate cum s-ar putea valorifica acesta în scopuri educative.*

În lecția a VI-a, munca independentă a elevelor a fost folosită în scopul fixării și aplicării cunoștințelor însușite anterior și a constat *în analiza, în scris, a fragmentului „În valea Sabasei"* [5], pentru *a scoate în evidență elementele estetice ale naturii* descrise de autor în acest fragment.

În vederea însușirii cunoștințelor noi despre aspectul estetic al vieții sociale, elevele au fost îndrumate să-și reamintească cunoștințele privind educația morală și *să compare aspectul moral al vieții noastre sociale cu cel estetic, stabilind legătura dintre ele.* Fixarea cunoștințelor s-a făcut prin *aplicarea lor la caracterizarea comportării elevelor din școala respectivă, sub raport etic și estetic.* Această lucrare a fost începută de către eleve în clasă și continuată, apoi, acasă, conform planului lecției elaborat inițial de către profesor.

De la însușirea unei părți a conținutului lecției noi, prin muncă independentă, s-a trecut — *în lecția a VII-a* (despre dezvoltarea creației artistice la elevi) — la *însușirea integrală a acestui conținut pe baza studierii textului din manual,* folosind următorul plan dat în prealabil de către profesor: 1) Ce scop urmărește educația estetică în școală în ceea ce privește dezvoltarea creației artistice la elevi?; 2) Condiții de bază pentru dezvoltarea aptitudinilor creatoare și a talentelor; 3) Căile de dezvoltare a aptitudinilor creatoare ale elevilor; 4) Factorii care asigură dezvoltarea aptitudinilor creatoare ale elevilor; 5) Rolul educației estetice în dezvol-

[4] Șt. Bîrsănescu, G. Văideanu: *Educația estetică,* ESDP, 1961.
[5] C. Hogaș: *Pe drumuri de munte,* Biblioteca pentru toți, ESPLA, 1960.

tarea multilaterală a personalității. Elevelor nu le-a fost greu să dezvolte independent acest subiect și să-și însușească conținutul lui, deoarece elementele de bază privind creația artistică fuseseră însușite în lecțiile anterioare. De data aceasta, ele au avut să trateze problema creației artistice în ansamblu și s-o dezvolte pe baza planului și a materialului bibliografic indicat.

Urmărind felul cum au lucrat elevele și apreciindu-le munca, profesorul a subliniat următoarea concluzie pe care acestea au sesizat-o în mod just: creația nu caracterizează numai activitatea artistică, ea este o condiție necesară a succesului și în celelalte domenii de activitate. Creația constituie, de asemenea, o trăsătură esențială a măiestriei pedagogice. În continuare, li s-a cerut elevelor *să arate în ce constă creația profesorului la lecție.* Lucrarea aceasta a fost începută în clasă și continuată acasă.

În ultimele lecții din acest sistem, cea mai mare parte a timpului a fost folosită pentru munca independentă a elevelor, acestea fiind pregătite în acest sens prin lecțiile anterioare. Astfel, *în lecția a VIII-a* (despre realizarea sarcinilor educației estetice prin operele de artă, natură și viața socială), elevele au avut ca sarcină *să sistematizeze în scris cunoștințele din întregul capitol, pe baza planului întocmit sub conducerea profesorului, folosind manualul, alte izvoare și notițele.*

Lecția a IX-a a urmărit să verifice *priceperea elevelor de a integra cunoștințele* dobîndite, prin studierea capitolului despre educația estetică, în sistemul cunoștințelor însușite anterior. În acest scop, elevele *au tratat, în scris, pe baza unui plan început sub conducerea profesorului și terminat în mod independent, tema „Contribuția educației estetice la dezvoltarea multilaterală a elevilor", fără a mai avea la îndemînă vreun izvor bibliografic.*

Contribuția muncii independente a elevelor la însușirea temeinică a cunoștințelor din cadrul acestui sistem de lecții s-a putut vedea, mai ales, *în lecția a X-a*, cu ocazia elaborării lucrării scrise trimestriale cu tema „Contribuția pregătirii și desfășurării unui program artistic cu elevii claselor I—IV la realizarea sarcinilor educației estetice", care a cerut elevelor *să aplice cunoștințele însușite într-o situație cu totul nouă, să le folosească pentru rezolvarea unei sarcini educative concrete* pe care o ridică practica școlară. Aceasta le-a impus să vadă clar și sub multiple aspecte sarcina dată, să indice mijloacele de realizare și să le argumenteze în mod convingător, pe baza cunoștințelor însușite în cadrul acestui capitol.

Urmărind modul cum au lucrat elevele și analizîndu-le apoi lucrările, profesorul a avut posibilitatea să verifice mai bine nivelul pregătirii lor sub multiple aspecte: volumul și calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, procedeele muncii lor intelectuale, priceperea de a folosi cunoștințele însușite pentru rezolvarea unei probleme practice, manifestarea spiritului de inițiativă și de independență în rezolvarea unor astfel de sarcini.

Prin includerea muncii independente a elevelor în acest sistem de lecții, s-a putut constata că predarea pedagogiei se pretează la variate forme ale muncii independente care, după cum am văzut, reprezintă o latură importantă a activizării elevilor în procesul de învățămînt. Posibilități și mai

mari oferă, în acest sens, predarea pedagogiei în ultimii ani ai școlii pedagogice, cînd elevele țin lecții în cadrul practicii pedagogice.

Observațiile asupra modului cum s-a desfășurat munca independentă a elevelor din clasele mari la lecțiile din cadrul sistemului analizat mai sus și la alte lecții, care au fost pregătite sub îndrumarea noastră, ne permit să tragem următoarele concluzii.

Munca independentă a elevilor se poate include în fiecare etapă a procesului de învățămînt, constituind o parte organică a acestuia. Elevii pot lucra în mod independent, nu numai în scopul fixării și aplicării cunoștințelor însușite anterior, ci și în scopul însușirii cunoștințelor noi. Antrenarea lor în variate forme ale muncii independente, teoretice și practice, permite o cunoaștere și o apreciere completă și mai obiectivă a pregătirii lor.

Prin activizarea elevilor în decursul întregului proces de învățămînt, *li se dezvoltă gîndirea și vorbirea, li se stimulează activitatea creatoare, spiritul de inițiativă și de independență, li se dezvoltă interesul pentru dobîndirea cunoștințelor prin efort propriu, se asigură o legătură tot mai strînsă între învățămînt și viață.*

Pentru a contribui în mod efectiv la instruirea și la educarea elevilor, este necesar ca *munca independentă să fie planificată în mod judicios, să fie inclusă în sistemul lecțiilor.* Temele muncii independente trebuie legate strîns între ele și complicate în mod treptat, nu numai în cadrul sistemului, ci și în cadrul aceleiași lecții.

Conținutul sarcinilor și formelor muncii independente trebuie stabilit în funcție de specificul obiectului de învățămînt și de conținutul temei, de etapa procesului de învățămînt sau de sarcina didactică urmărită în funcție de vîrsta elevilor și de nivelul dezvoltării lor intelectuale.

Prin mărirea rolului muncii independente la lecții și prin îmbunătățirea organizării lor, *se aduc schimbări în conținutul lecțiilor, în metodele de predare și în organizarea procesului instructiv-educativ*, cu alte cuvinte, se realizează o îmbunătățire a muncii independente, care contribuie la perfecționarea întregului proces de învățămînt. Includerea muncii independente la lecții permite o organizare mai judicioasă și mai diferențiată a acestora, asigurînd ridicarea productivității procesului pedagogic, antrenarea tuturor elevilor din clasă într-o muncă intensă, pe întregul parcurs al lecției.

Munca independentă în sistemul lecțiilor *constituie o condiție necesară pentru pregătirea elevilor în vederea activității lor independente din afara clasei, a muncii de efectuare a temelor acasă*, ceea ce are drept rezultat prevenirea supraîncărcării lor.

Prin înarmarea elevilor cu procedeele muncii independente, teoretice și practice, în clasă, *se asigură condițiile necesare pentru a imprima temelor de casă un caracter mai creator.* Fiind incluse în mod organic în desfășurarea întregului proces de învățămînt, temele pentru acasă pot constitui, adesea, fie continuarea activității independente începute în clasă, fie pregătirea activității ce se va desfășura în clasă.

Mărirea ponderii muncii independente la lecții nu diminuează cu nimic *rolul conducător al profesorului în procesul de învățămînt*, ci, *dimpotrivă, face ca acesta să crească.* Priceperea elevilor de a lucra independent nu se formează de la sine, ci pe baza muncii sistematice de îndrumare din partea profesorului. Numai după ce elevii stăpînesc procedeele de bază ale acestei munci, li se pot da sarcini pe care să le rezolve în mod independent, perfecționîndu-și în mod continuu stilul muncii independente.

Fiind de față la desfășurarea muncii elevilor sub toate aspectele ei, profesorul are posibilitate să cunoască nu numai rezultatele acestei munci, ci și procedeele ei și, în funcție de acestea, să dirijeze activitatea elevilor, să intervină atunci cînd este necesar, să individualizeze temele — încurajînd pe cei rămași în urmă la învățătură și propunînd teme suplimentare elevilor avansați. Pentru a face față acestor sarcini variate și complexe, este necesar ca profesorul să-și însușească metodica organizării și desfășurării muncii independente a elevilor în sistemul lecțiilor și să asigure condițiile necesare pentru ca aceștia să-și îndeplinească sarcinile primite, să știe cum trebuie îndrumați elevii înainte de a li se da o temă și-n timpul efectuării ei, cum trebuie studiată și apreciată munca elevilor.

Sarcinile trebuie trasate în așa fel, încît elevii să vadă în ele țeluri proprii și să-i mobilizeze pentru îndeplinirea lor cît mai corectă. Pînă acum, în literatura noastră pedagogică, există prea puține studii care să trateze direct și multilateral problema muncii independente. Această lipsă poate fi suplinită, deocamdată, prin efortul creator propriu depus în acest sens de fiecare profesor și prin studierea și generalizarea experienței pozitive a școlii noastre.

Deși n-am urmărit în mod special contribuția muncii independente a elevilor la dezvoltarea lor intelectuală și morală, totuși am putut observa schimbări în atitudinea lor față de învățătură — interesul sporit față de studierea disciplinelor respective și față de munca independentă, mărirea încrederii în forțele proprii — precum și oarecare ușurință în însușirea și în aplicarea cunoștințelor, chiar și la elevele care pînă atunci întîmpinaseră unele dificultăți în studierea disciplinelor respective. Acestea sînt indicii asupra eficienței muncii independente care ne îndreptățesc să preconizăm extinderea acestei munci la toate obiectele de învățămînt și la toate clasele.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ЧЕРЕЗ САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ

(Резюме)

В статье излагаются некоторые выводы исследования вопроса об активизации учащихся на уроке через самостоятельную работу. Выводы основываются на наблюдении свыше 200 уроков в 1961-63 гг. в школах Клужской области, как и на изучение систем уроков, проведенных на основе указаний автора.

Во второй части анализируется процесс подготовки и проведения систем 10-ти уроков по педагогике, для преподавания темы „Эстетического воспитания в младших классах". Уроки были проведены в Клужской Педагогической школе в 1962/63 году.

L'ACTIVISATION DES ÉLÈVES DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT PAR LE TRAVAIL INDÉPENDANT

(Résumé)

L'article présente les conclusions de la recherche concernant l'aspect de l'activisation des élèves à l'aide de leur travail indépendant pour les leçons. Les conclusions sont fondées sur les observations occasionnées par plus de 200 leçons faites pendant les années scolaires 1961—1963 à plusieurs écoles de la ville et de la région de Cluj, ainsi que sur l'étude des systèmes de leçons effectuées d'après les indications données par l'auteur.

Dans la première partie de l'article, on présente la situation de fait, et dans la seconde partie on analyse le processus de la préparation et du déroulement d'un système de 10 leçons de pédagogie, utilisées pour le chapitre „L'éducation esthétique des élèves en bas âge", où l'on a inclus des formes variées du travail indépendant des élèves. Les leçons ont été faites en IV-e année de l'école pédagogique de Cluj, pendant l'année scolaire 1962—63.

HOW TO MAKE THE PUPILS LEARN MORE ACTIVELY THROUGH INDEPENDENT WORK

(Abstract)

The article presents a few conclusions of an investigation into ways to make the pupils learn more actively through independent work in class.

The conclusions are based on a fact-finding inquiry and observation of 200 lessons held in the period 1961—1963 at various schools in Cluj City and region, as well as on the study of some systems of lessons taught on the basis of indications given by the authoress.

The second part of the article is devoted to an analysis of the process of preparing and holding a system of 10 lessons of pedagogy used to teach the chapter on the "Aesthetic Education of Pupils in Forms 1—4", which included various forms of the pupils' independent work. The lessons under consideration were held to the 4- th year of the Cluj Pedagogical School in 1962—1963.

CU PRIVIRE LA BAZA TEORETICĂ A DIDACTICII ȘTIINȚIFICE

MARIN CĂLIN și ION FLOREA

Modalitatea și valoarea cunoașterii în procesul de învățămînt reclamă cu necesitate dezvăluirea bazei comune a procesului de cunoaștere în esența sa și a procesului didactic, ca și a modului specific de manifestare a cunoașterii în acest cadru. Din această soluționare au de cîștigat și gnoseologia științifică și, mai ales, teoria didactică. V. I. Lenin, cînd se referea la domeniile de cunoștințe din care să se formeze teoria cunoașterii (ca și dialectica) indica și istoria „dezvoltării inteligenței copilului" [1]. Indicația ne ajută să înțelegem cum parcurge copilul, în dezvoltarea sa individuală, un drum cu asemănări și deosebiri, în raport cu întreaga cale parcursă de gîndirea omenească în ansamblu, pentru dobîndirea imaginii științifice a lumii.

În cele ce urmează, vom analiza în ce constă unitatea de esență dintre procesul didactic și procesul de cunoaștere științifică și, pe cît e posibil, vom surprinde specificul manifestării cunoașterii în învățămînt. Vom surprinde, în continuare, implicațiile teoriei marxist-leniniste a cunoașterii, ca bază teoretică în abordarea științifică a unor complexe probleme ale didacticii.

Teoria marxist-leninistă a reflectării ne dă înțelegerea mersului general al cunoașterii, care parcurge calea de la intuirea vie la gîndirea abstractă și de la ea la practică. Procesul didactic nu exceptează de la această cale. Lenin arată că, urmînd această cale, „La început, *licăresc* impresiile, apoi se desprinde *ceva*, după aceea se dezvoltă conceptele *calitate* (determinările lucrurilor sau fenomenelor) și *cantitate*. Studiul și reflexia orientează apoi gîndirea spre cunoașterea identității — a deosebirii — a fundamentului — a esenței versus fenomen — a cauzalității etc., toate aceste momente (pași, trepte, procese) ale cunoașterii merg de la subiect spre obiect, verificîndu-se în practică și ajungînd, prin această verificare, la adevăr" [2]. Deci sînt prezentate sintetic trei adevăruri fundamentale ale teoriei marxist-leniniste a cunoașterii:

a) cunoașterea este un proces complex, în cadrul căruia examinarea fenomenelor premerge întotdeauna cunoașterea esenței lor;

---

[1] V. I. Lenin: *Caiete filozofice*, *E.S.P.L.P.*, București, 1956, p. 289.
[2] V. I. Lenin: *Op. cit.*, p. 207.

b) în procesul cunoașterii conlucrează „în mod *real*, în mod obiectiv *trei* termeni: 1. natura; 2. cunoașterea omului, = creierul omului... și 3. forma de reflectare... această formă fiind tocmai conceptul, legile, categoriile etc." [3], care apar ca verigi în lanțul mișcării dialectice a gîndirii;

c) practica este baza cunoașterii și criteriul adevărului, al bazelor teoretice ale științei.

Vom analiza, pe rînd, potrivit sarcinii amintite mai sus, fiecare dintre aceste adevăruri.

a) În acțiunea îndreptată de la subiect spre obiect, cunoașterea se prezintă ca *„procesul unui șir de abstracții, de formări, de alcătuiri de concepte, legi etc., care... cuprind convențional, aproximativ legitatea universală a naturii ce se mișcă și se dezvoltă etern"* [4].

Ea este un proces al cunoașterii continui, în timp, ca apropierea veșnică, infinită a gîndirii de obiect, prin care „întreaga cunoaștere omenească evoluează pe această curbă foarte întortochiată" [5], ca pe o spirală infinită în conexiunea verigilor sale.

Ca și în istoria cunoașterii, formarea noțiunilor științifice la școlari străbate o serie de trepte, începînd cu noțiunile cele mai elementare, care la școlarul din primele clase au un caracter mai concret, fiind indisolubil legate de imaginea intuitivă a fenomenelor și terminînd cu noțiunile științifice complexe și abstracte din clasele superioare. Etapele dezvoltării în această direcție a modului de cunoaștere a realității de către școlar — aspect surprins în gnoseologia marxistă ca un proces de trecere de la concret la abstract — sînt determinate totodată și de particularitățile dezvoltării psihice a școlarului, a cărui capacitate de abstractizare și generalizare este pe cale de dezvoltare în primele clase. În primii ani de școală, gîndirea copilului păstrează un pronunțat caracter intuitiv și concret, operînd cu „noțiuni-reprezentări", strîns legate de perceperea directă a obiectelor și fenomenelor. Un exemplu îl constituie numărătoarea pînă la 10 în clasa I. Treptat, în dezvoltarea școlarului, sub influența instrucției și educației, se schimbă raportul dintre gîndirea concretă și cea abstractă, dezvoltîndu-se cunoașterea generalizată și mijlocită a lumii înconjurătoare, care reflectă esența lucrurilor.

Astfel, în decursul procesului de învățămînt, noțiunile formate inițial suferă schimbări, aprofundări, duc la formarea unor noi noțiuni și se îmbogățesc cu aspecte și fapte noi, ceea ce dă posibilitate elevului din clasele superioare să reflecte mai profund și mai complet realitatea, să treacă de la sesizarea fenomenului la cunoașterea esenței și de la o esență mai puțin profundă, la una mai profundă. Pe treptele superioare ale învățămîntului are loc, prin intermediul abstracțiilor și al sistemului logic de noțiuni științifice, cunoașterea esenței lucrurilor, reproducerea concretului în gîndire. Acest proces de pătrundere spre o esență din ce în ce mai profundă a lucrurilor, spre un concret mai bine determinat, este continuat în învățămîntul superior. Ridicarea de la concret la abstract și de la abstract la

[3] *Idem*, pp. 150—151.
[4] *Idem*, p. 150.
[5] Fr. Engels: *Dialectica naturii*, E.S.P.L.P., 1954, p. 245.

concretul logic are loc, la acest nivel, pe un plan tot mai înalt. Adevărata cunoaștere științifică se și desfășoară în felul acesta.

Acesta este și mersul general al cunoașterii în toate domeniile sale, ceea ce face ca procesul didactic de predare a diferitelor științe *să reflecte în chip logic istoria formării și dezvoltării științei respective*, reflectare care se concretizează în succesiunea cunoștințelor, de la o etapă la alta, și în logica didactică a predării.

În acest fel, procesul individual de dezvoltare intelectuală a școlarului reproduce pe scurt mersul istoric al dezvoltării cunoașterii științifice. Aceasta constituie un aspect al unității dintre logic și istoric, în cunoaștere.

Engels, dezvăluind acest aspect al unității dintre istoric și logic, îl compară cu raportul „în care se află evoluția paleontologică a unui organism oarecare față de evoluția sa embriologică" [6]. Logica procesului individual de cunoaștere este repetarea pe scurt a tendințelor istorice de dezvoltare a cunoașterii, de la formele nemijlocite spre cunoașterea cauzelor și a esenței lucrurilor, de la noțiunile și abstracțiile cele mai simple la cele mai complexe, așa cum ontogenia „reproduce pe scurt filogenia". Procesul didactic de înarmare cu cunoașterea științifică a realității și, prin aceasta, de formare și de dezvoltare intelectuală a școlarului, sub conducerea pedagogului, repetă într-o formă prescurtată principalele trepte pe care le-a străbătut cunoașterea omenească în dezvoltarea sa istorică, fără a fi însă copia exactă a acesteia, evitînd zig-zagurile și rătăcirile care au avut loc în dezvoltarea istorică a cunoașterii.

Procesul de învățămînt se deosebește de procesul cunoașterii științifice și prin faptul că pedagogul creează școlarului condiții favorabile, care stimulează cunoașterea realității, dezvăluirea esenței lucrurilor și însușirea cunoștințelor deja cucerite de omenire. Una din aceste condiții create este folosirea intuiției ca percepere senzorială, concomitent cu activitatea de abstractizare și de generalizare a obiectelor și fenomenelor, prin intermediul gîndirii. Prin intuiție, școlarului i se creează un fond aperceptiv și, în cadrul unor acțiuni și cerințe practice asupra obiectelor, are loc procesul abstractizării, sub influența adecvată și orientativă a cuvîntului pedagogului.

Între senzorial și logic, în procesul didactic, există un raport de continuă interacțiune ; senzorialul se valorifică deplin pe plan logic, iar logicul restructurează continuu și aprofundează electiv imaginile senzoriale, în care gîndirea însăși trece de la un nivel la altul. Variatele modalități de îmbinare a cuvîntului cu intuiția în procesul de învățămînt sînt o dezvăluire a faptului că școlarul este ridicat în dezvoltarea sa, într-un timp relativ scurt, la nivelul cunoașterii de către societate, prin activitatea îndreptată asupra obiectelor, în cuvînt fiind fixată experiența social-istorică, prin gîndire. În acțiune se formează atît reflectarea senzorială, cît și componenta logică a reflectării.

b. Școlarului îi sînt transmise rezultatele indiscutabile ale cunoașterii. *Conlucrarea dintre termenii amintiți de către Lenin*, în procesul de învățămînt, este condiționată de sarcinile urmărite de acest proces și de factorii care iau parte în desfășurarea lui.

[6] Fr. Engels: *Op. cit.*, p. 224.

Ca proces de cunoaștere, de interacțiune între subiectul cunoscător și obiect, procesul didactic nu poate face abstracție de particularitățile de vîrstă ale subiecților care realizează această cunoaștere — școlarii, ale căror forme și capacități de reflectare a realității sînt abia în formare și dezvoltare. Aceasta constituie, de fapt, una din sarcinile esențiale ale procesului instructiv-educativ, de la care trebuie să pornească teoria didactică. Spre deosebire de didactică, teoria marxistă a cunoașterii, studiind procesul „de cercetare" și cunoaștere în general, face abstracție de particularitățile subiectului care realizează cunoașterea.

Or, în interacțiunea dintre subiectul cunoscător (școlarul) și obiect intervine un nou factor subiectiv — *pedagogul*, care mijlocește această relație și face, în același timp, din subiecții cunoscători un obiect asupra căruia acționează, pentru a favoriza cunoașterea de către aceștia a realității înconjurătoare.

Procesul didactic în cursul căruia pedagogul, orientat de anumite norme, acționează asupra școlarului cu ajutorul unor metode, pentru a realiza cunoașterea de către acesta a realității înconjurătoare și a-i dezvolta capacitatea de gîndire, își are specificul său și în ceea ce se realizează ca proces de cunoaștere doar *pentru școlari*, pedagogul predînd cunoștințe care nu reprezintă adevăruri noi pentru omenire. El este un proces de „redescoperire" a adevărului de către școlar, de formare la acesta a unor noțiuni noi, ca forme subiective de exprimare a adevărului. Aceasta determină ca procesul didactic să aibă o esență comună cu procesul de cercetare, în calitatea lor de procese de cunoaștere, deși se deosebesc ca forme ale activității sociale. De aici decurge uriașa importanță pe care o are teoria leninistă a reflectării pentru soluționarea științifică a celor mai importante probleme ale didacticii.

Filozofia materialist-dialectică își exercită funcția sa metodologică asupra didacticii științifice, în modul cel mai direct, prin teoria marxist-leninistă a cunoașterii și a logicii. În același timp, considerăm că teoria marxistă a cunoașterii constituie și *baza teoretică* și metodologică atît a conceperii științifice a procesului didactic, cît și a altor științe înrudite cu pedagogia, cum este psihologia pedagogică, care — la rîndul ei — are o strînsă legătură cu didactica, fără a se identifica cu aceasta.

Distingem, astfel, atît o cunoaștere în expresie gnoseologică, cît și una în expresie logică, psihologică și didactică — expresii, laturi, decurgeri, manifestări, funcționări ale unuia și aceluiași proces de reflectare a lumii obiective în conștiința școlarului, în calitate de proces și rezultat al acțiunii unui anumit mecanism de asimilare a unui fond precis de cunoștințe, priceperi și deprinderi.

Dezvăluirea mecanismului procesului de asimilare, a legităților lui interne, este o sarcină care preocupă didactica în perfectarea metodelor și condițiilor de ordin pedagogic ale formării și dezvoltării operațiilor mintale ale școlarului în procesul de învățămînt, pentru care operează cu datele proprii în corelare cu cele gnoseologice, logice și psihologice (fără a neglija prin aceasta nici pe cele ale teoriei activității nervoase superioare la om). Didactica face acest lucru, întrucît procesul de învățămînt — proces specific de cunoaștere — este un proces în finalitatea sa de dezvoltare logică a

gîndirii școlarului, este un proces de dezvoltare a proceselor psihice ale gîndirii, ca acte ale reflectării obiective și proces al dezvoltării educative prin asimilarea și transformarea sistemului de cunoștințe, priceperi și deprinderi într-o forță internă a însăși dezvoltării personalității școlarului. Cînd se încearcă să se abordeze procesul didactic și din alte puncte de vedere, el intră atunci în mod necesar în preocupările generale ale altor ramuri ale unor discipline ce se interpătrund cu știința pedagogică — așa cum este psihologia pedagogică.

In istoria gîndirii pedagogice surprindem influența puternică exercitată de metodologia și gnoseologia materialistă asupra teoriilor didactice ale unor pedagogi clasici, cum sînt: J. Komenski, J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg, K. D. Ușinski. Deși Fr. Bacon atrăgea atenția în „Noul Organon" asupra deosebirii dintre „metoda pentru a cultiva științele" și „metoda pentru a le descoperi" [7], metodologia baconiană l-a influențat puternic pe Komenski în elaborarea operei sale fundamentale „Didactica Magna". O teorie consecvent științifică a instrucției și învățămîntului nu poate fi elaborată decît pe baza unui „novum organon dialecticum" * — metodologia materialist-dialectică.

c) *Problema analizei practicii* în procesul de învățămînt prezintă interes și cere o examinare specială, mult mai amplă. Un aspect ni se pare însă mai semnificativ: în afara practicii și independent de practică, nu poate exista o eficiență a învățării. Dimpotrivă, corelarea dintre cunoștințele predate și practică este o condiție a asigurării acestei eficiențe. Activitățile practice îndeplinite în clasă, sub conducerea pedagogului, ca și cele din afara clasei, pun pe școlar în situația necesității unei explicări teoretice a întrebărilor ivite în acest cadru. Școlarul dobîndește pe această bază o experiență individuală de cunoaștere. Demonstrațiile practice, experiențele școlare, activitățile pe lotul școlar etc., vin să verifice cunoștințele însușite de școlari, ceea ce duce la fixarea noțiunilor însușite, iar conținutul lor se îmbogățește și se adîncește. Însușirea ansamblului de generalizări teoretice predate în școală și activitățile practice desfășurate constituie pentru elev un proces continuu de influență și de interacțiune, ca punct de plecare spre noi probleme, de rezolvări și întoarceri pe o treaptă mai înaltă, de însușire a experienței practice progresiste dobîndite de omenire și de obținere a experienței practice personale, printr-o reținere a esențialului justificat de viață.

In procesul de învățămînt practica este o bază a desfășurării lui, dar și un criteriu obiectiv al verificării înțelegerii, adîncirii și temeiniciei însușirii cunoștințelor de către școlari și, prin aceasta, al eficienței procesului didactic în întregul său.

★

In procesul didactic al transmiterii și asigurării cunoașterii adevărului obiectiv de către școlari, pedagogul este orientat de principiile didactice. Principiile didactice sînt norme cu o bază pedagogică și filozofică.

[7] Francis Bacon: *Noul Organon*, Ed. Academiei R.P.R., 1957, p. 32.
* Expresia aparține acad. Ath. Joja.

Prin accentul pus deseori pe tehnica procesului didactic, se ignorează latura filozofico-pedagogică a principiilor didactice.

Nivelul de prezentare a principiilor didactice în unele lucrări de specialitate evidențiază atît o insuficientă fundamentare teoretică a condițiilor în care decurge cu succes dezvoltarea școlarului în procesul de învățămînt, cît mai ales cauza tratării teoretice neaprofundate a principiilor didactice.

După părerea noastră, de pildă, determinarea obiectivă a principiului intuiției nu poate fi făcută fără analiza modului cum se poate produce ridicarea în gîndire de la un pol la altul al cunoașterii. Tocmai de aici vor rezulta și acele reguli care să se respecte în predare, pentru ca aceasta să contribuie la formarea capacității de gîndire și de abstractizare a școlarilor. Exemplul pe care noi l-am dat cu numărătoarea pînă la 10 la școlarul din clasa I confirmă că studierea celor mai simple operații aritmetice nu poate începe prin a opera cu cifre abstracte; studiul începe cu operațiile cu numere concrete. Prin punerea, în contact cu concretul, gîndirea are posibilitatea de a trece la abstract. În acest fel ea se dezvoltă. După un timp se trece, în mod treptat, la operații cantitative; după familiarizarea cu operațiile și cifrele aritmetice, se trece la cele generalizatoare, algebrice. Aceasta ne dovedește că dezvoltarea gîndirii la copil merge de la concret la abstract, de la mai puțin abstract la tot mai abstract, printr-o cale de trecere succesivă, din treaptă în treaptă.

Procesul de învățămînt, după cum am arătat, repetînd pe scurt, într-un mod absolut legic, întreaga istorie anterioară a dezvoltării activității de cunoaștere a omenirii, repetă mereu — prin aceasta — atît căile de aflare a adevărului (mișcarea de la singular, prin particular, la general, de la fenomen la esență și de la una mai puțin adîncă la una mai adîncă), cît și aplicarea unor metode logice în cunoaștere (analiza, sinteza, inducția, deducția etc.), de unde repetarea și a drumului istoric și logic al constituirii cunoștințelor despre un anumit domeniu din realitatea înconjurătoare. Prin aceasta, dezvoltarea individuală a conștiinței școlarului în procesul instructiv repetă în chip necesar, într-un anumit mod, dezvoltarea spirituală a întregii omeniri.

Principiul sistematizării nu poate să nu constituie un principiu didactic, care dezvăluie tocmai acest anumit mod dobîndit de omenire de a-și însuși adevărurile despre lume. Este tocmai principiul care îngăduie, în procesul predării și învățării, reproducerea pe scurt, fără greșeli și fără zigzaguri, a căii generale parcurse de știință într-un domeniu sau altul studiat și permite generalizarea logică a acestei întregi căi parcurse de știință. La baza sistematizării didactice stă raportul dintre logic și istoric, corelat organic cu stadiile psihice ale dezvoltării intelectuale a școlarilor. Respectarea logicului în procesul predării și însușirii cunoștințelor este respectarea istoricului, în logică reflectîndu-se legitatea unui anumit proces istoric și repetîndu-se calea și metoda generală a întregii cunoașteri științifice parcurse de omenire.

Din acest motiv noi nu putem concepe organizarea și desfășurarea activității intelectuale a școlarilor, fără să ținem seama de ceea ce prezintă în esență principiul didactic al sistematizării. Nu întîmplător în predarea, să zicem a fizicii, se expune teoria căldurii după mecanică, apoi optica,

teoria electricității și a magnetismului ; astfel de ordine reprodusă pe plan didactic permite înțelegerea mai temeinică a fizicii moderne. De asemenea, nu întîmplător, fără anatomie nu e posibilă înțelegerea fiziologiei, fără chimia analitică nu e posibilă înțelegerea chimiei organice, iar a celei fizice fără chimia organică ; înțelegerea algebrei nu e posibilă fără aritmetică etc. Avem aici o succesiune logică a istoriei dezvoltării obiectului de studiu însuși, a cărei reproducere îngăduie înțelegerea și asimilarea cunoștințelor transmise de către pedagog. Respectarea principiului sistematizării, cînd cunoașterea unui obiect începe cu studierea unei anumite laturi a acestui obiect și într-o ordine și o logică precisă, permite însușirea unui obiect sau a altuia de învățămînt.

Lipsurile didactice semnalate cu privire la tratarea celor două principii credem că decurg și din lipsa unei profunde tratări filozofico-pedagogice a problemelor de teorie a învățămîntului. Teoria didactică a cîștigat prin unitatea tratării, pe baza gnoseologiei materialist-dialectice a procesului de învățămînt, ca un proces cu asemănări și deosebiri față de ceea ce reprezintă în sine cunoașterea științifică ; în mod firesc principiile didactice au o amprentă filozofico-pedagogică, care decurge din însăși această esență a procesului de învățămînt, ca proces de cunoaștere cu valoare formativă.

Unitatea dintre gnoseologie și celelalte laturi ale filozofiei marxiste — logica și dialectica — devin astfel călăuza metodologică consecventă în elaborarea teoriei învățămîntului. Noi credem că, ținînd seama de această unitate, în principiile didactice își găsesc concretizarea diferite probleme ale teoriei marxist-leniniste a cunoașterii, ca : raportul dintre subiect și obiect în actul cunoașterii (cunoașterea fiind considerată ca procesul apropierii de adevăr), unitatea dintre senzorial și logic, dintre concret și abstract, dintre istoric și logic, dintre practică și teorie, raportul dialectic dintre conținut și formă etc. Această concretizare, însă, o privim în unitate cu înțelegerea dialectică a raportului dintre instrucție, educație și dezvoltare (a conștiinței și a particularităților psihicului școlarului) în unitate cu specificul procesului de învățămînt, ca proces de cunoaștere.

Aceste probleme ale filozofiei marxist-leniniste fac ca și în didactică principiile să aibă o bază, atît de ordin metodic, cît și de ordin filozofic. Dat fiind caracterul științific al cunoașterii în procesul de învățămînt, considerăm principiul științific ca o normă orientativă, ce-și are locul cu necesitate în activitatea de transmitere și de însușire a cunoștințelor, a priceperilor și deprinderilor. În virtutea acestei norme are loc o deplină corelare a conținutului învățării cu adevărul obiectiv și excluderea contradicțiilor între expunerea faptelor și datelor științifice cuprinse în obiectele de învățămînt. Din raportul dintre subiect și obiect în actul cunoașterii, dintre istoric și logic, decurg sistematizarea și continuitatea, care solicită eșalonarea cunoștințelor și a faptelor într-o anumită ordine și stabilirea unui sistem în activitatea de instruire a școlarului, pentru ca apoi intuiția (unitatea concretului și a abstractului) și accesibilitatea (raportarea subiectului, în dezvoltarea sa, la obiectul cunoașterii) să permită dezvăluirea, în gîndirea școlarului, a fenomenelor lumii obiective în intercondiționarea lor.

★

Abordarea principiilor didactice și din punct de vedere filozofic devine mai imperioasă în tratarea metodei didactice. Analiza esenței metodei didactice și a manifestării sale ne conduce încă o dată la dezvăluirea bazei teoretico-metodologice a didacticii științifice: filozofia materialist-dialectică. O altă filozofie este neștiințifică în acest domeniu. A. Pinsent, de pildă, în elaborarea principiilor și a metodelor didactice, condus de filozofia idealistă (de teoriile psihologismului pedagogic, behaviorismului, asociaționismului), neagă didactica ca teorie a învățământului, reduce procesul de învățământ la o tehnică și la o practică a învățării, principiile didactice la o motivație, clasificare, organizare și asigurare a intereselor în munca școlară, metodele didactice și lecția la o dobîndire de experiență, de cunoaștere și la o schemă herbartiană asociată cu „planul Dalton" și metoda proiectelor [8]. E o situație de fapt nu numai a didacticii engleze, ci a didacticii burgheze contemporane în ansamblu.

In „Postfață la ediția a doua" a lucrării „Capitalul", Marx notează: *„E drept că metoda de expunere trebuie să se deosebească în mod formal de metoda de cercetare* (s.n.). Cercetarea trebuie să-și însușească materialul în detaliu, să analizeze diferitele ei forme de dezvoltare și să descopere legătura lor intrinsecă. Abia după ce această muncă a fost făcută, procesul real poate fi înfățișat în mod corespunzător" [9]. E o notare clarificatoare pentru înțelegerea metodei didactice.

Metoda de cercetare și metoda didactică nu se pot izola și nu se pot identifica. În literatura pedagogică sovietică, în primii ani de după Marea Revoluție Socialistă, unii autori (de pildă, B. V. Vsesveatski) identificau metoda didactică cu metoda de cercetare [10]. Respingîndu-se metoda expunerii cunoașterii „de-a gata", era negată existența unei metode didactice specifice. Singura metodă justă de învățămînt era declarată metoda „cercetărilor", care extindea în mod mecanic metoda de cercetare la procesul didactic, nesesizîndu-se astfel specificul acestui proces. Corelația dialectică a metodei didactice cu metoda cercetării științifice nu poate fi ignorată. În mișcarea sa, metoda didactică este o metodă a expunerii unui material științific, pune în contact pe școlari cu un sistem de cunoștințe dobîndite de umanitate, condiționează analiza obiectelor și fenomenelor reflectate în noțiune, conduce școlarul în trecerea de la imaginea senzorială la cea noțională, la descoperirea legăturilor intrisece ale obiectelor și fenomenelor realității.

Corelarea metodei de cercetare științifică cu metoda didactică și, totodată, diferențierea dintre ele ne reliefează implicațiile reflectării în procesul didactic. Interesul manifestat în prezent pentru metodă este un rezultat al tendinței ce caracterizează dezvoltarea contemporană a științei, lărgirea

[8] A. Pinsent: *The Prinsiples of Teaching-Method; With Spatial Referens to Post Primary Education;* Georg G. Harrav and Co., London, 1956.
[9] K. Marx: *Capitalul*, vol. I, ed. a II-a, Ed. P.M.R., 1948, p. 49.
[10] I. A. Kairov: *Pedagogia*, ed. 1958, pp. 167—168.

și adîncirea continuă a cunoștințelor. Preocuparea pentru metodă este prezentată atît în literatura filozofică, cît și în cea pedagogică [11].

La acest proces învățămîntul nu poate să nu fie receptiv. Cercetarea științifică este un proces de cunoaștere (proces de reflectare). Un astfel de proces este și procesul de instruire a școlarului. Realizăm procesul cunoașterii cu ajutorul unor metode, operații sau procese ale gîndirii, care, aplicate în cercetarea științifică, constituie logica și metodologia cercetării, o logică impusă de obiectul cercetării. Procesul cunoașterii în învățămînt este realizat și el cu ajutorul unor metode și procese ale gîndirii. O logică care solicită gîndirea, cunoaște și procesul didactic — o logică impusă de obiectul predat, o logică ca o reflectare a logicii obiective, cimentată în sistemul cunoștințelor științifice, pe care școlarul le însușește în procesul învățării. Este o logică a obiectului care „determină — spune L. S. Rubinștein — structura gîndirii și, prin intermediul ei, logica gîndurilor" [12]. Iată de ce metoda didactică trebuie îndreptată în procesul învățării asupra raționamentelor școlarului și nu în primul rînd asupra rezultatelor obținute de el [13]. Raționamentul școlarului este determinat de metoda de instruire folosită.

Problema esenței metodei este acută pentru didactică.

Se definește în genere metoda ca o cale de atingere a unui anumit scop, o cale de rezolvare a unei anumite probleme: metoda cercetării științifice, ca stăpînire a materialului faptic și prelucrare a lui, cu scopul elaborării științei; metoda didactică, ca o cale de a pune în contact pe școlar cu rezultatele cunoașterii și de a asigura înțelegerea, însușirea, păstrarea și aplicarea noțiunilor. Metoda este, cu alte cuvinte, un mod de acțiune, un „...*instrument*, un mijloc care ține de latura subiectivă..." [14]. Această latură se prezintă într-un caz (în metoda științifică) ca ansamblul de procedee de cunoaștere și principii metodologice, pe care, respectîndu-le, înlesnim cunoașterea științifică a realității. Potrivit lor, ne organizăm practic acțiunea sau actul de gîndire asupra obiectului. În celălalt caz — în metoda didactică — ea se prezintă ca un sistem de principii călăuzitoare (principiile didactice) și de procedee care ne conduc în organizarea acțiunii instructive asupra școlarului — subiect al cunoașterii și obiect al acțiunii pedagogului. O atare acțiune se dovedește a fi o cale a prezentării a ceea ce a fost reflectat în cunoaștere și care urmează a fi însușit. Transmise, rezultatele științelor sînt pentru școlar un material necunoscut, ce urmează a fi prelucrat, o prelucrare ca o reconsiderare, o reluare a dobîndirii adevărului.

---

[11] Athanase Joja: *Studii de logică;* Tomin Uroș; *Metoda generală și metoda particulară în cercetarea științifică,* Cercetări filozofice nr. 2/1961; Șt. Popescu: *Metodă și obiect în științele naturii,* Cercetări filozofice nr. 3/1961; G. A. Podkorîtev: *Raportul dintre metoda dialectică și metodele științelor particulare,* Probleme filozofice nr. 6/1962; *Dezbaterea științifică organizată* în problema metodei didactice de Sovetskaia Pedagoghika nr. 10, 11, 12/1956.

[12] S. L. Rubinstein: *Existență și conștiință,* 1960, p. 63.

[13] J. J. Thompson: *Pour un renouvellement de l'enseignement des sciences.* Paris, Revue internationale de pedagogie, no. 2/1959, pp. 406—407; D. N. Bogoiavlenski: *Formirovanie priomov umstvennoi rabotî uciasc'hsea kak put razvitia mișlenia i aktivizații ucenia,* Voprosî Psihologhii nr. 4/1962

[14] V. I. Lenin: *Op. cit.,* p. 184.

Prin aceasta, metoda științifică trece în metoda didactică, pătrunde în complexul organizării acțiunii pedagogului asupra școlarului, orientîndu-l cum să interacționeze analiza, sinteza, inducția și deducția în realizarea activității didactice, ca activitate de cunoaștere. Dezvăluirea acestei intrepătrunderi pune pe pedagog, în chip necesar, în situația de a iniția școlarul „în metodele de gîndire", de „...a antrena spiritul copilului de a raționa..." și „...a-l conduce spre a-și forma capacitățile de gîndire și de atitudine științifică" [15].

Metoda științifică este aici un îndreptar al metodei didactice. În raportarea sa la obiectul de predat, cu particularitățile sale de conținut, metoda didactică se supune mecanismului cunoașterii cu totalitatea actelor de investigație în gîndire și acțiune. Se solicită școlarul la o activitate atît gnoseologică și logică, cît și psihologică.

Cînd solicităm școlarului un răspuns, îi cerem nu o limitare la o descriere sau prezentare a faptelor, ci îl punem să explice științific proprietățile esențiale ale lucrurilor, legăturile lor interne, fixate în noțiuni, legi etc. și, în acest proces, operațiile logice și procesele gîndirii iau parte și se întrepătrund.

Reiese că metoda didactică, prin funcțiile sale, este chemată ca, în corelare cu conținutul obiectului de predat, să dezvolte pe școlar din punct de vedere intelectual, să devină condiția prin care învățămîntul să fie o forță a educării, a dezvoltării copilului.

Metodele folosite în predarea diferitelor discipline sînt în corelație atît cu metodologia generală a cunoașterii, cît și cu metodele particulare de cunoaștere din știința respectivă. Astfel, metodica predării diferitelor obiecte ale științelor naturii pornește, ca și cercetarea științifică proprie acestor științe, de la folosirea experimentului, ca un izvor permanent de cunoștințe cu privire la fenomenele naturii.

Metoda didactică are însă și o anumită independență față de metodele particulare de cercetare, așa cum „metoda de expunere", despre care vorbește Marx în „Postfața" amintită, se deosebește de „metoda de cercetare".

Metoda didactică folosită depinde, cum este știut, și de particularitățile procesului didactic, de particularitățile de vîrstă ale subiecților cunoscători, de sarcinile sale educative, procesul didactic nefiind numai un proces gnoseologic.

Pe măsura înaintării în clasele superioare — ajungînd în învățămîntul superior — ponderea elementului subiectiv, legat de particularitățile de vîrstă în determinarea metodei didactice, scade. Aceasta determină o apropiere mai mare între procesul didactic și de cercetare, exprimat atît în împletirea dintre activitatea didactică și cea științifică a cadrelor didactice, cît și în elementele cercetării științifice întreprinse de cei mai buni studenți. Acest aspect nou al raportului dintre procesul de cercetare și cel didactic, în învățămîntul superior, se exprimă și în corelația dintre metoda didactică și metodologie, în apropierea lor mult mai mare, fără însă a se confunda.

Din această cauză, procesul didactic în învățămîntul superior se desfășoară într-o mare măsură sub forma unei activități de cunoaștere cu carac-

[15] J. J. Thompson: *Op. cit.*, pp. 400—405.

ter de „cercetare" concretizată în urmărirea și rezolvarea unor probleme științifice în practica de producție, în munca independentă de laborator pentru cercetarea științifică și în comunicarea rezultatelor obținute, prin lucrări de sinteză, proiecte etc. Cum formarea unui număr sporit de cadre de cercetători științifici este o necesitate stringentă a economiei și culturii noastre socialiste, învățămîntul superior trebuie să-i răspundă și prin îmbunătățirea metodicii pregătirii acestora. Pentru aceasta, în elaborarea și fundamentarea științifică a unei didactici, ca teorie a învățămîntului superior, este absolut necesară luarea în considerare a raportului dintre metoda didactică și metodologie. Indicațiile metodologice conținute în operele clasicilor marxism-leninismului — despre ridicarea de la concret la abstract și despre trecerea de la abstract la concretul logic în cunoaștere, cu privire la raportul dialectic dintre logic și istoric în cunoaștere, dintre metoda logică și istorică de expunere, ca și întregul conținut al teoriei marxiste a cunoașterii — constituie fundamentul teoretic al unei didactici științifice și în învățămîntul superior.

In intenția noastră de a analiza aplicarea principiului reflectării la activitatea pedagogică, ajungem la dezvăluirea funcției metodologice exercitate de filozofia materialist-dialectică în didactică. Metodologia generală și didactica generală, metodele de cercetare în științele particulare și metodica predării acestora ca obiecte de învățămînt, ne evidențiază corelările procesului de cunoaștere științifică cu procesul didactic de înarmare a școlarului cu suma adevărurilor despre natură, societate și gîndire.

Complexitatea procesului didactic nu poate fi dezvăluită în afara analizei unității sale cu procesul general de cunoaștere sau în afara specificului său. Raporturile „obiect-subiect", „logic-istoric", „particular-general" etc. din metodologia materialist-dialectică, sînt relații diriguitoare ale desfășurării procesului de învățămînt.

Activitatea de expunere a pedagogului, prin care școlarul devine purtătorul adevărului despre realitate, își are temeiul tocmai în aceste relații. Școlarul poate intra în interacțiune cu lumea obiectivă prin sprijinul dat de pedagog, în care proprietățile și relațiile esențiale ale realității se dezvăluie și-i devin un bun. O concepere și o realizare a procesului didactic în acest chip este de neconceput în afara teoriei marxist-leniniste a reflectării. De aici rezultă că metodologia marxist-leninistă constituie baza teoretică a didacticii științifice.

Fără interpretarea procesului didactic pe baza principiilor generale ale cunoașterii și a proceselor și formelor logice, prin care se ajunge la adevăr, nu poate fi înțeleasă esența procesului de învățămînt și nu se poate fundamenta o didactică științifică. Pentru a realiza un învățămînt științific și metodic, pedagogul trebuie să-l obișnuiască pe școlar să gîndească, să-l inițieze în folosirea diferitelor metode și procedee de gîndire, pentru a descoperi însușirile și raporturile esențiale ale realității, să-l inițieze să treacă în acest proces de cunoaștere „de la coexistență, la cauzalitate și de la o formă de legătură și de interdependență la alta, mai profundă, mai generală" [16].

[16] V. I. Lenin: *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 186.

V. I. Lenin mai arăta că „orice știință este logică aplicată" [17]. Pornind de aici, putem spune că procesul didactic al predării diferitelor științe este o logică *vie*, care urmărește formarea gîndirii școlarului în scopul cunoașterii realității. Tocmai de aceea, filozofia marxist-leninistă constituie fundamentul teoretic și metodologic al conceperii științifice a procesului didactic și-și realizează acest rol în modul cel mai direct, prin funcția sa de gnoseologie și logică.

Cercetarea funcției exercitate de metodologia materialist-dialectică în didactică are o mare însemnătate. Învățămîntul nostru cunoaște o puternică și continuă tendință de perfecționare a frontului pedagogic, prin înarmarea acestuia cu modalitățile eficiente de instruire a tinerei generații. Acest fapt este important pentru toți cercetătorii științifici, atît din domeniul pedagogiei și psihologiei, cît și al filozofiei.

О ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ ДИДАКТИКИ

(Резюме)

В рамках актуальной педагогической проблематики теоретического обосновывания, данная статья проводит анализ диалектики корреляции марксистско-ленинской теории познания и общей дидактики.

Таким образом выявляются главнейшие черты дидактического процесса как специфического процесса познания; приходим к выводу о том, что материалистически-диалектическая теория познания является теоретически-методологической основой научного понимания учебного процесса.

Указывается на то новое, что вносит единство общего познания и его специфика в учебном процессе относительно дидактических принципов и методов. В содержании диалектических принципов нельзя забывать об их педагогически-философской стороне, так как это может привести к отрицательным явлениям в процессе формирования и развития познавательных способностей и воспитания научного мышления учащегося.

Методы преподавания не совпадают с методами научного познания, но они органически связаны корреляцией: чем больше осуществляется это взаимопроникновение, тем больше растёт эффективность дидактического метода и процесса обучения.

Авторы считают, что изучение влияния материалистически-диалектической методологии станет тем более значительным, чем больше быстрое развитие научного познания требует от учебного процесса восприимчивости и дальнейшего усовершенствования учебно-воспитательных средств.

A L'ÉGARD DU FONDEMENT THÉORIQUE DE LA DIDACTIQUE SCIENTIFIQUE

(Résumé)

L'ouvrage s'occupe de l'analyse de la dialectique de la corrélation entre la théorie marxiste-léniniste de la connaissance et la didactique générale.

On souligne les principaux aspects du processus didactique en tant que processus spécifique *de connaissance et l'on tire la conclusion que la théorie matérialiste-dialectique de la connaissance est le fondement* théorique-méthodologique *de la conception scientifique du processus d'enseignement.*

Ensuite, on montre les implications de l'unité entre le processus général de la connaisance et son spécifique dans le processus d'enseignement, relativement aux principes

[17] *Idem*, p. 167.

et aux méthodes didactiques. Dans le conteau des principes didactiques, on ne peut pas négliger leur côté philosophique-pédagogique ; l'incompréhension de ce fait a des conséquences négatives sur le processus de formation et de développement des possibilités de connaître et d'éduquer la pensée scientifique de l'écolier.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, bien qu'elles ne soient pas identiques aux méthodes de connaissance scientifique, elles sont, en général, en corrélation avec celles-ci ; plus on réalise cette interpénétration par le prisme du spécifique du processus d'enseignement, plus l'efficience de la méthode didactique et du processus d'enseignement, dans son ensemble, s'accroissent.

Les auteurs considèrent que l'étude de la fonction exercée par la méthodologie matérialiste-dialectique, sur la didactique, est d'autant plus importante que le progrès rapide de la connaissance scientifique exige que le processus d'enseignement soit réceptif en ce qui concerne l'amélioration de ses moyens instructifs-éducatifs.

CONCERNING THE THEORETIC BASIS OF SCIENTIFIC DIDACTICS

(Abstract)

This is another theoretical article on education dealing with the dialectics of correlation between the Marxist-Leninist theory of knowledge and general didactics.

The article shows the main aspects of the didactic process viewed as a typical knowledge process, and concludes that the materialist-dialectical theory of knowledge represents the theoretic-methodological basis of the process of education.

Also shown are the implications of the unity between the general knowledge process and its typical traits, in the process of education, as regards didactic principles and methods. No didactic principle can neglect the philosophical-pedagogical side of the question ; failing to understand this truth seriously impairs the formation and development of the pupils' capacities to know and reason scientifically. As far as teaching methods are concerned, these — although not identical with the methods of scientific knowledge — are, in general, organically linked to the latter. The greater this interpenetration in the light of the education process, the greater the efficiency of a given method and of the process of education as a whole.

The authors consider that investigations into the influence exerted by the materialist-dialectical methodology on didactics is all the more important as the rapid progress made by scientific knowledge demands that the education process be receptive as to the improvement of its instructional-educational means.

DIN ISTORICUL DEZBATERII TEMEI PREDĂRII PE SPECIALITĂȚI LA CLASELE MICI, ÎN ȚARA NOASTRĂ

Conf. univ. I. CREMER

Începută în anul școlar 1960/1961, cercetarea temei referitoare la predarea pe specialități în clasele mici a intrat, în acest an școlar (1963/1964), în al patrulea an de verificare experimentală.

Ipoteza de la care s-a pornit a fost că, în cadrul noului sistem, se obțin rezultate instructiv-educative mult mai bune decît în cadrul sistemului tradițional în care predă un singur învățător la fiecare clasă. Această ipoteză pare a fi confirmată și întărită de tot mai multe date obținute în practica școlilor experimentale din întreaga țară.

Datele statistice, ca și aprecierile calitative asupra noului care se dezvoltă la clasele experimentale în comparație cu clasele de control, conturează tot mai precis concluzia că, începînd din clasa I, elevii claselor experimentale dobîndesc pînă la urmă, chiar în cazul unor condiții mai grele, avantaje net superioare în ceea ce privește pregătirea lor instructiv-educativă multilaterală.

Cercetările intensive, desfășurate în ultimul timp, au ca obiectiv, în primul rînd, să clarifice explicația unor fenomene apărute în viața claselor experimentale, să determine condițiile optime organizatorice, de conținut și metodice, care ar putea să asigure noului sistem pătrunderea și reușita mai rapidă în viața școlară.

Principala sarcină rămîne, neîndoielnic, aceea de a dovedi în mod științific, convingător, cu parametri completi, superioritatea noului sistem față de cel tradițional, în vederea eventualității extinderii acestuia și în celelalte școli, extindere care se va face treptat și gradat, în funcție de condițiile concrete (cadre calificate, condiții materiale din școli etc.).

Rezolvarea științifică a problemei în dezbatere și aplicarea în extensiune a concluziilor în cazul confirmării ipotezei sînt justificate, pe de o parte, de cerințele îmbunătățirii continue a învățămîntului general, sarcină trasată de Congresul al III-lea al partidului, precum și de progresul neîncetat pe drumul găsirii și dezvoltării noului în domeniul pedagogiei și învățămîntului, în funcție de dezvoltarea social-istorică și de progresul științei și tehnicii moderne. Pe de altă parte, această cerință este impusă și de faptul că țara noastră se poate mîndri a avea tradiții pedagogice

înaintate, legate de această temă, iar cercetările actuale constituie o treaptă nouă, superioară, a unor preocupări progresiste mai vechi, susținute de mulți oameni luminați din trecut.

Și tocmai acest aspect am dori să-l conturăm în prezentul articol.

*

Ideea că, în primele clase ale învățământului general, ar fi bine să se predea pe obiecte de către cadre didactice diferite o găsim realizată practic în școala noastră, chiar la începutul secolului al XIX-lea.

Astfel, la Iași, în 1814, așa cum rezultă dintr-un document intitulat „Despărțirea ceasurilor pentru învățăturile școlii normalicești de la biserica Sfîntului Nicolae din Iași, 14 ianuarie 1814" [1], la cele două clase elementare ale școlii au predat doi dascăli, avînd fiecare obligația de a se ocupa de anumite discipline în fiecare clasă. În același timp, un al treilea dascăl — psaltul Constantin — preda cîntul la ambele clase. Prin urmare, așa cum reiese din documentul amintit, la fiecare din cele două clase elementare au predat cîte trei învățători.

Introducerea ulterioară a învățământului lancasterian, cerută de extinderea învățământului de masă în noile condiții de dezvoltare social-istorică a țărilor romînești, precum și legiuirile școlare care au urmat mai apoi, au dus la cristalizarea unui învățămînt elementar, în care diferitele discipline erau predate pe clase de către un singur învățător (în școlile din mediu rural, un singur învățător preda, în același timp, la mai multe clase).

Astfel, în „Legea instrucțiunii publice" din 1864, prima lege cu caracter burghez din țara noastră, la articolul 45, se arată că, în comunele urbane, în clasele primare „pentru fiecare clasă va fi cîte un învățător titular" [2], în timp ce în comunele rurale se prevedea cel puțin o școală primară cu un singur învățător (art. 66) [3].

Pe baza acestei legiuiri școlare, în școlile primare urbane institutorii (denumire dată cadrelor didactice din învățămîntul primar urban) au început să se fixeze la anumite clase, „specializîndu-se", ca să spunem așa, numai în predarea obiectelor clasei respective. În felul acesta, unii institutori au ajuns să predea numai în clasa I, alții numai în clasa a II-a, a III-a sau a IV-a. Elevii aveau, astfel, de înfruntat trecerea unui așa-zis prag între fiecare clasă primară și, apoi, un al doilea prag între clasa a IV-a și învățămîntul de grad superior pe care, eventual, l-ar fi urmat în continuare.

La începutul deceniului al nouălea al secolului trecut, o dată cu intensificarea dezvoltării capitaliste a țării, cerințele oamenilor luminați referitoare la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în școlile de masă se intensifică, și, în asemenea condiții, problema găsirii unor forme mai adecvate de organizare a activității institutorilor în școlile primare urbane a

[1] V. A. Urechia: *Istoria școalelor*, vol. I, p. 91.
[2] C. Lascar, I. Bibiri: *Colecțiunea legilor ... de la 1864—1901*, Buc., 1901, p. 12.
[3] *Ibidem*, p. 13.

început să frămînte un număr tot mai mare de oameni ai şcolii din Romînia.

Încă din anul şcolar 1881/1882, la o şcoală din Bucureşti (Şcoala nr. 1, din sectorul de Negru), *a început să se aplice practic* ideea predării pe specialităţi la clasele mici, idee preconizată de V. A. Urechia, pe atunci ministru al instrucţiunii. „Încercarea făcută la Şcoala nr. 1 din Negru, declară el la sfîrşitul anului şcolar 1881/1882, de a se împărţi materiile pe profesori în loc de a împărţi profesorii pe clase, a dat rezultatele excelente prevăzute de noi" [4]. Ideea, experimentată timp de un an în şcoală, îşi face loc, ca problemă pedagogică supusă dezbaterii, în cadrul şedinţelor Consiliului general de instrucţiune, ţinute în septembrie 1882. În raportul Consiliului permanent, din care făceau parte şi B. P. Haşdeu şi Dr. A. Davilla, raport aprobat de ministru şi prezentat spre discuţii Consiliului general de instrucţiune, se propunea, la punctul 8, ca să se dezbată şi să se ia hotărîri în legătură cu următoarea problemă: „Dezbaterea chestiunii, dacă ar fi în interesul instrucţiunii primare sistema unui singur învăţător pentru fiecare obiect în toate clasele, în locul sistemei actuale a cîte unui singur învăţător pentru toate obiectele în fiecare clasă" [5]. Din rîndurile membrilor Consiliului general de instrucţiune, se alege o comisie, formată din 5 membri, care să se ocupe în mod special de această propunere şi să prezinte concluziile sale Consiliului. Din comisia aleasă a făcut parte, printre alţii, şi minunatul povestitor şi institutor Ion Creangă, care participa, în acel an, în calitate de delegat, la lucrările Consiliului general de instrucţiune. În chestiunea amintită, membrii Consiliului general de instrucţiune n-au luat, însă, nici o hotărîre fermă. În raportul final asupra lucrărilor sesiunii, se arată în această privinţă: „Această chestiune fiind contrarie art. 45 din legea instrucţiunii, în care se prevede cîte un învăţător pentru fiecare clasă de la şcolile primare urbane, Consiliul general n-a găsit oportun a lua în dezbatere, pînă ce mai întîi nu se va modifica legea în vigoare, rămînînd în drept autoritatea şcolară a lua măsurile ce va crede de cuviinţă. Dorinţa însă a consiliului ar fi să se lase lucrările în *statu quo* pînă la modificarea legii" [6].

Deşi, în mod oficial, nu se ia nici o măsură în sensul introducerii în şcoală a sistemului de predare pe specialităţi în clasele mici, problema începe să fie cuprinsă, în acel timp, în lotul de probleme pedagogice curente care preocupau pe oamenii înaintaţi din învăţămînt. Într-un articol intitulat „Organizaţia pedagogică în regimul interior al şcoalei elementare" [7], apărut în septembrie 1882, institutorul D. Constantinescu, fost revizor şcolar, abordează şi problema predării pe specialităţi în clasele mici, propunînd şi unele măsuri practice. El arată, printre altele, că împărţirea învăţătorilor pe materii în şcoala primară, părere preconizată „în cercul oamenilor competenţi în urma experienţelor făcute" (e vorba de experimentarea de la Şcoala nr. 1 din sectorul de Negru — din Capitală), aduce

[4] *Învăţătorul*, anul V, nr. 23, din 1 august 1882.
[5] *Monitorul oficial*, nr. 127, joi 2 (14) septembrie 1882.
[6] *Monitorul oficial*, nr. 168, sîmbătă 23 octombrie (4 noiembrie), 1882.
[7] *Învăţătorul*; anul VI, nr. 2, din 15 septembrie 1882.

elevului atît plăcerea variației persoanelor, cît și a metodelor de predare. „Cu acest sistem — spune D. Constantinescu — și învățătorul avînd numai una sau două materii și le împarte cu regulă, devine mai competent în predare, are timpul a se prepara într-un mod special și controlul asupra judecății devine mai larg și plin de concurență". Apoi, după ce arată cum trebuie să se distribuie materiile în școlile unde sînt doi, trei sau patru învățători, autorul termină, făcînd apel la învățătorii din școli să ia în considerare ideile expuse, care sînt rodul experiențelor unor oameni competenți și să le aplice în școlile lor.

La sfîrșitul anului 1882, timp de cîteva luni, institutorii din București au dezbătut în ședințe speciale, convocate de C. D. Aricescu, inspectorul școlilor primare din Capitală, problema celui mai bun sistem de predare în clasele primare. S-au înfruntat, în discuții furtunoase, trei puncte de vedere deosebite : a) sistemul existent pe atunci în școlile primare (adică fixitatea pe clase) ; b) rotațiunea (adică trecerea unui institutor în mod ascendent sau descendent de la o clasă la alta) și c) predarea pe materii de către mai mulți institutori la aceeași clasă. Presa timpului, îndeosebi revista pedagogică „Învățătorul", a pus la dispoziția învățătorilor care participau la dezbateri paginile sale. În cursul dezbaterilor, unii s-au pronunțat pentru menținerea *statului quo* (adică fixitatea la clase), alții pentru trecerea la un sistem mai bun, fie prin aplicarea rotațiunii (cei mai mulți), fie prin predarea pe specialități în clasele mici. În favoarea ultimei păreri au luat cuvîntul și institutorii de la școala nr. 1 din sectorul de Negru, unde se experimentase noul sistem. Una din intervențiile cele mai ample și mai interesante făcute atunci în favoarea sistemului predării pe obiecte în clasele mici o datorăm lui N. G. Giurescu, institutor la clasa a II-a la Școala primară nr. 2 din sectorul de Galben. În cursul ședințelor de discutare a problemei amintite, el a luat cuvîntul de cîteva ori, combătînd unele din argumentele contrarii aduse de vorbitori, precizîndu-și și adîncindu-și mereu temeiurile argumentării sale. Deoarece cuvîntul lui N. G. Giurescu include nu numai numeroase idei juste și interesante, ci și o adîncă dragoste pentru progresul școlii românești, un entuziasm și un optimism pedagogic impresionant, ne permitem să insistăm mai mult asupra intervențiilor sale în cadrul dezbaterilor de pe atunci. N. G. Giurescu arăta, că, susținînd ideea predării pe materii de către învățători, își întemeiază părerea pe argumente scoase din știință și din practică (el amintea că, în Capitală, noul sistem a fost aplicat cu succes într-o școală primară). Care au fost argumentele sale în favoarea noului sistem ?

I. *Noul sistem duce la o specializare a institutorilor*, acesta este primul său argument. Viața socială, dezvoltarea științei și a tehnicii, spunea N. G. Giurescu, determină o continuă orientare a pregătirii oamenilor spre specializare, care oferă posibilitatea unei mai bune și mai adînci cuprinderi a tuturor laturilor activității alese. Specializarea în domeniul muncii va însemna, pentru fiecare institutor care va preda doar 2—3 materii, un prilej nimerit de a se perfecționa în aceste materii, de a le pătrunde mai bine, avînd mai mult timp disponibil ca să se consacre numai pregătirii acestora. Totodată, specializarea va da posibilitatea ca

fiecare institutor să-şi „formeze o metodă proprie fiecărei din aceste materii, o metodă care va fi aceeaşi în toate clasele de la I pînă la a IV-a" [8]. Şi asta, deoarece „avînd numai aceeaşi materie, devenim maeştri în predarea ei, ştim cum să începem, cum să sfîrşim" [9]. Apoi, în continuare, N. G. Giurescu punea următoarea întrebare participanţilor la şedinţa amintită: „Vă întreb, care institutor şi-ar îndeplini datoria mai bine: acela care predă 12—15 materii sau acela care predă cel mult 3? Evident că cel din urmă; afară numai dacă cel dintîi nu va fi cumva un geniu pedagogic, vreun Pic de Mirandola, ca să-şi poată duce şi el cele 15 materii, tot aşa de bine" [10].

Combătînd pe acei care susţineau că specializarea institutorilor ar duce la depăşirea programei de către unii dintre ei, N. G. Giurescu arăta că depăşirea şi nerespectarea programei este posibilă în oricare sistem de predare; incumbă însă acelor în drept ca să asigure, în şcoală, respectarea programei şcolare.

II. Al doilea argument pe care îl susţinea se referă la *efectele favorabile aduse de varietatea institutorilor asupra instruirii şi educării copiilor.* „Fiecare institutor — spunea N. G. Giurescu — prin studiul ce-l predă copilului, contribuie la acelaşi scop, adică: la educaţia omului, fizică, intelectuală şi morală" [11]. În vechiul sistem, institutorul are greutăţi mari în atingerea tuturor acestor obiective în egală măsură. În plus, lucrînd cu acelaşi colectiv de copii timp de 4—5 ore, institutorul pierde, pe parcurs, entuziasmul avut la prima oră, iar copiii îşi pierd atenţia susţinută, necesitată de o predare eficace.

Prin sistemul cel nou, arăta el, se realizează însă mai bine scopul instructiv-educativ urmărit în învăţămînt, „căci forţele egale a patru institutori lucrează cu energie asupra copilului, dezvoltîndu-l într-un mod egal în toate direcţiile" [12]. Un alt avantaj este că: „la fiecare oră institutorul se află înaintea unui alt auditor nou; prin urmare o plăcere nouă de a-i captiva şi pe aceştia ca şi pe ceilalţi, şi aşa pînă la cea din urmă clasă cu aceeaşi ştiinţă. Institutorul astfel îşi va face un adevărat cult din obiectul său; iar şcolarii, primind în fiecare oră cu totul o altă persoană deosebită de cea de mai înainte, ca să-i instruiască într-o ştiinţă asemenea deosebită, îşi încordează din nou atenţia, atît la noutatea studiului, cît şi la schimbarea persoanei" [13].

III. Un alt argument adus era că, *în cadrul noului sistem, se asigură o mai bună cunoaştere a copiilor la fiecare specialitate.* „Ai înainte copilul patru ani de-a rîndul, spunea el, şi poţi să-l judeci pînă în cele mai adînci secrete ale priceperii lui. Poţi vedea ce dispoziţiuni are el la cutare materie şi, totodată, mai poţi vedea şi modul cum trebuie să-i introduci materia, dezvoltîndu-i spiritul într-un mod natural" [14].

IV. Arătînd că, *dacă elevul va avea nenorocul să ajungă în mîinile unui învăţător nepriceput, va fi pregătit slab* la toate materiile, N. G. Giurescu argumenta că acest lucru nu va fi posibil în cazul cînd îi vor preda

[8], [9], [10] *Învăţătorul*, anul VI, nr. 11, din 1 februarie 1883.
[11], [12], [13], [14] *Învăţătorul*, anul VI, nr. 11, 1 februarie 1883.

mai mulți învățători într-o clasă, căci „dacă nu vom fi siguri de toți, dară cel puțin doi dintr-înșii au calitățile cerute, dacă nu le vor avea și trei..." [15]. În felul acesta, copiii pot, eventual, să rămînă mai slab pregătiți la 1—2 obiecte, dar nu la toate materiile, ca în cazul cînd vor învăța cu un singur învățător care ar fi necorespunzător.

V. Un alt argument, adus de N. G. Giurescu pentru susținerea noului sistem de predare, era că, în noile condiții, *controlul și notarea elevilor vor fi mult mai eficace*, decît în cazul cînd va preda un singur învățător toate materiile. „După judecata noastră, spune el, la noi în sistemă, va fi controlul cu mult mai mare, deoarece nu un profesor va controla o clasă, ci patru" [16].

VI. Protestînd împotriva acelora care aduceau drept argument împotriva sistemului de predare pe obiecte faptul că acest nou sistem nu se practica nicăieri peste hotare, în alte țări, N. G. Giurescu replica cu mîndrie: *„Cînd oare știința educației românești va ieși dintr-o cugetare românească?...* Mai cu seamă azi, cînd această reformă nouă se discută printre noi, *să arătăm că și la noi putem progresa fără să întrebăm pe alții. Progresul e la noi; să-l căutăm și-l vom afla!*" [17].

N. G. Giurescu, dîndu-și seama că inerția mintală a unora, că opacitatea altora erau, pe atunci, o piedică uriașă în calea acceptării unanime a sistemului de predare pentru care pleda, și-a terminat intervențiile mărturisindu-și ferm încrederea în succesul, pe viitor, al noului sistem, în școala românească. Marea forță emotivă a acestor cuvinte, gîndurile — făclie pe care ni le-a transmis nouă, peste ani, acest simplu institutor din Capitală — ne fac ca, în semn de omagiu, să dăm mai pe larg aceste pasaje: „Vom lupta, vom lupta mereu, spune el; căci reforma e mare, scutură adînc, și spre bine învățămîntul nostru de azi. Și cu cît sînt greutățile mai mari spre a o face să triumfe, cu cît lupta noastră va fi mai grea, mai îndelungată, mai obositoare, cu atît și victoria va fi mai mare. Nu ne vom descuraja; *viitorul este al nostru, noi sperăm!*

Susținem această reformă salutară; avem convingerea că aceasta e un început de regenerare, de înălțare, a școlii noastre. Poate nu ne vom ajunge scopul azi; poate că vom rămîne învinși — nu prin argumente sînt sigur — învinși, nu însă și descurajați; dară *ziua de mîine va fi a noastră* și mîine poate vom desfășura drapelul și vom striga: Victorie!...

Dacă noi nu vom avea fericirea să vedem pentru ceea ce luptăm, tot bine că *generația viitoare va găsi tărîmul preparat, cîmpul bun pentru ca sămînța, ideea, să se prindă și iute să dea roade bune!*" [18].

În condițiile timpului, victoria n-a fost de partea lui N. G. Giurescu. Discutarea problemei în ședințele institutorilor din Capitală n-a dus la nici o rezolvare pozitivă, practică, deși unii au cerut să se aplice noul sistem în cîteva școli, timp de patru ani de zile, iar la sfîrșit „o comisie să constate progresul realizat" [19].

---

[15], [16] *Învățătorul*, anul VI, nr. 12, 15 februarie 1883.
[17] *Învățătorul*, anul VI, nr. 11, 1 februarie 1883.
[18] *Învățătorul*, anul VI, nr. 12, 15 februarie 1883.
[19] *Învățătorul*, anul VI, nr. 11, 1 februarie 1883.

Înrădăcinarea rutinei unor institutori de a preda numai la o anumită clasă, teama de schimbări și înnoiri care le-ar fi cerut eforturi în plus, au constituit, desigur, o frînă puternică, printre altele, în direcția acceptării unei soluții mai înaintate. De altfel, în condițiile timpului, chiar și trecerea la aplicarea rotațiunii institutorilor în școala primară (adică trecerea lor de la o clasă la alta, în locul „fixității" la o singură clasă) ar fi însemnat, fără îndoială, un pas mai departe în ceea ce privește îmbunătățirea predării în clasele mici. Rotațiunea ar fi permis institutorului să urmărească, pe o etapă de mai mulți ani, copilul a cărui pregătire a început-o în clasa I. De aceea, în „Proiectul de lege asupra instrucției publice și private", prezentat de Vasile Conta, în 1880, camerelor legiuitoare, se propunea, printre altele, ca o cerință progresistă rotațiunea anuală a învățătorilor în școlile primare. Deși, precum se știe, proiectul de reformă școlară al lui V. Conta n-a fost aprobat, ideea rotațiunii anuale a institutorilor din școala primară începe să capete tot mai mulți aderenți, îndeosebi din rîndurile cadrelor tinere. Chiar și în amintitele ședințe de dezbatere asupra celui mai bun sistem de predare în școala primară, ședințe ale institutorilor din Capitală, ținute la sfîrșitul anului 1882 și la începutul anului 1883, mulți din acei care au luat cuvîntul, dîndu-și seama de inconvenientele sistemului fixității la o clasă a institutorului și, dorind să găsească o soluție mai bună pentru activitatea viitoare în școala primară, s-au oprit la soluția rotațiunii institutorilor, neavînd curajul să primească soluția cea mai radicală, mai înnoitoare, a sistemului predării pe materii în clasele mici.

Cîțiva ani mai tîrziu, sub presiunea unor cerințe înaintate ale cadrelor didactice, Titu Maiorescu, în calitate de ministru al instrucției publice, a dat „Regulamentul pentru rotațiunea institutorilor din școlile primare urbane" [20] care a apărut în Monitorul oficial, la 1 aprilie 1889. Noul regulament stabilea că, în loc să existe cîte un institutor pentru fiecare clasă, să se aplice, pe viitor, sistemul rotațiunii descendente de la clasa a IV-a spre clasa I, la interval de cîte 2 ani. La apariția noului regulament în presă, C. Boerescu îl înlocuise, la conducerea Ministerului Instrucțiunii Publice, pe Titu Maiorescu. Deoarece unii institutori au început să se agite și să protesteze împotriva aplicării rotațiunii în școala primară urbană, noul ministru — C. Boerescu — s-a hotărît să consulte institutorii din întreaga țară în legătură cu desemnarea sistemului mai bun de predare în clasele primare. În acest scop, printr-o circulară trimisă școlilor, toți institutorii au fost convocați ca, pe data de 12 iunie 1889, să-și exprime, prin vot secret, părerea asupra cărui sistem opinează din cele trei propuse de minister [21]. Cele trei sisteme propuse erau :

1) Sistemul existent pe atunci, cu cîte un institutor permanent la fiecare clasă.

2) Rotațiunea anuală sau bienală ascendentă sau descendentă.

[20] G. Lascar, I. Bibiri: *Colecțiunea legilor... de la 1864—1901*, Buc., 1901, p. 447.

[21] *Rominul*, anul XXXIII, joi 20 iunie (8 iunie stil vechi), 1889.

3) Predarea pe materii, ca la cursul secundar, în clasele a II-a, a III-a și a IV-a, iar în clasa I de către un institutor care ar ieși prin tragere la sorți.

In modul acesta, în vara anului 1889, problema predării pe materii în clasele mici a început să intre din nou în sfera preocupărilor institutorilor din întreaga țară. In presă, au apărut diferite articole în sprijinul acestei idei. Astfel, într-un articol intitulat „D-ale școalei“ [22], publicat în ziarul „Romînul“, se arăta că sistemul predării pe materii *„ar conveni și clasele primare“*, dîndu-se și argumentări în acest sens. „Scopul sistemei pe materii — se spunea în articolul amintit — ar fi ca un institutor, predînd aceeași materie în toate clasele, se va întări într-însa, se va ocupa cu mai multă seriozitate, și chiar disciplina școlară ar fi mai mare, căci un institutor mergînd la toate clasele, copiii ar avea un mai mare respect de fiecare dintre institutori, ceea ce astăzi nu e“. Autorul nu era, însă, de acord cu modul de aplicare a acestei măsuri, în sensul propus în circulara ministerului, care excludea clasa I din sistemul predării pe materii la clasele mici. Părerea autorului era că, în acest caz, s-ar rupe unitatea întregului sistem. Dimpotrivă, „admițîndu-se și la clasa I predarea pe materii, sistema ar deveni permanentă“.

Manifestarea părerii, prin vot secret, a institutorilor din țară în vederea desemnării celui mai bun sistem de predare în clasele I—IV s-a desfășurat sub semnul unor mari frămîntări ale participanților. Fiecare din cele trei soluții propuse a căpătat numeroși aderenți [23].

Cele mai numeroase voturi s-au polarizat în jurul propunerii de a se introduce rotațiunea ascendentă a institutorilor, începînd cu clasa I. Multe voturi a obținut și propunerea de a se trece, și în școala primară, la predarea pe materii de către diferiți institutori. Rezultatele votului au făcut ca ministrul instrucțiunii publice, C. Boerescu, să introducă în noul Regulament al școlilor primare urbane de băieți și de fete, publicat în Monitorul oficial din 15 august 1889, următoarele indicații în legătură cu sistemul de predare în clasele școlilor primare urbane : „Sistema de funcționare a institutorilor sau institutoarelor va fi sau prin rotațiune, sau prin specializare, adică institutori pe materii, sau după fixarea și specializarea pe clase, după cum ministerul va găsi de cuviință a se practica în diferite școli“ [24].

In felul acesta se preconiza, în mod oficial, folosirea în școli a tuturor sistemelor propuse în circulara anterioară, înșirate însă într-o anumită ordine, din care s-ar putea deduce că preferințele ministerului se îndreptau spre sistemul rotațiunii institutorilor. Aplicarea concretă a unuia sau a altuia dintre sistemele în discuție rămînea la latitudinea ministerului. In articolul regulamentar de mai sus, se exprimă, în mod oficial, *pentru prima oară în istoria învățămîntului nostru, dreptul ca în școlile primare să se predea și pe materii de către institutori specializați.* Din păcate, în realitate, acest sistem de predare n-a fost, însă, realizat în mod practic. Indicația regulamentară în legătură cu sistemul predării pe materii a fost, nu peste mult timp, înlocuită ; regulamentul pentru aplicarea „Legii asupra

[22] *Romînul*, anul XXXIII, vineri 21 iunie (9 iunie stil vechi), 1889.
[23] *Ibidem.*
[24] C. Lascar, I. Bibiri, *op. cit.*, p. 451.

învățămîntului primar și normal primar", din anul 1893, nu mai amintește de această modalitate de împărțire a institutorilor în școlile primare urbane, mulțumindu-se să stipuleze, în mod explicit, prin articolul 36, interdicția folosirii fixității institutorilor la o anumită clasă: „nici o numire nu se va mai face pe clasă; de asemenea nici un institutor, nici învățător din cei actuali nu mai are a se considera titularul unei anumite clase". Ceea ce aduce nou regulamentul amintit este ideea că rotațiunea anuală și de jos în sus poate fi folosită atît în școlile din mediul urban, cît și în școlile din mediul rural (acolo unde sînt mai mulți învățători). Ideea va reapare și în regulamentele școlare ulterioare (regulamentele din 1896, 1898). Rotația completă sau parțială a institutorilor sau învățătorilor (în școlile rurale cu patru învățători) a început, să pătrundă, astfel, tot mai mult în viața școlilor primare, în organizarea muncii instructiv-educative. Extinderea acestui sistem în școlile primare a însemnat, în condițiile timpului, un aspect pozitiv. Așa cum se va arăta în materialele unei anchete întreprinsă de Ministerul Instrucțiunii Publice în rîndurile institutorilor și învățătorilor în anul 1906, în comparație cu sistemul fixității la clasă a institutorului sau învățătorului, rotațiunea prezenta cîteva avantaje neîndoielnice care au ajutat la dezvoltarea învățămîntului nostru și anume: „ține pe institutor în curent cu materia, și-l face să cunoască mai bine individualitatea copilului" [25]. Mulți din cei care au răspuns la această anchetă au semnalat, însă, și dezavantajele sistemului rotațiunii împămîntenit pe atunci în școli. Principalele obiecții erau: „...sînt unii institutori rău pregătiți, sau care, din motive diverse, nu mai sînt în stare de a lucra conștiincios, seria de copii care ar cădea pe mîna acestora ar fi nenorocită. Pe lîngă aceasta, copiii se deprind cu un singur institutor, cu felul lui de a fi, de a întreba și devin timizi cînd au în fața lor o altă persoană" [26]. Aceste obiecții împotriva sistemului rotațiunii le-a sintetizat, precum urmează, un institutor din Piatra Nemț: „Zăpăceală la trecerea în cursul secundar, cu o sumă de profesori; prea multă uniformizare din cauza influenței precumpănitoare a unui singur om într-un timp îndelungat. Sînt și cazuri în care această influență e chiar destul de dăunătoare (cazul unui institutor bolnăvicios, obosit, fără multă vocație, fără pregătire suficientă etc.)" [27].

Ținînd seama de obiecțiile îndreptățite ridicate împotriva rotațiunii cadrelor didactice în clasele primare, gîndul multora s-a îndreptat, din nou, spre sistemul predării pe obiecte de către institutori, ca o cale mai bună, care ajută la menținerea avantajelor sistemului rotațiunii și, totodată, la evitarea unor neajunsuri ale acestui sistem. De aceea, la întrebarea: „În școlile primare s-ar putea împărți institutorii pe materii, ca să predea o materie în toate clasele?" — jumătate din cei 2 300 institutori și învățători care și-au trimis părerile comisiei de anchetă au răspuns afirmativ.

Cum au justificat aceștia adeziunea lor la sistemul predării pe materii de către institutori: Iată cîteva din argumentele mai semnificative:

a) Educația făcută de mai multe cadre didactice care ar preda în aceeași clasă va ava un efect pozitiv asupra educării elevilor din școala

[25], [26], Const. V. Praja: *Ancheta învățămîntului primar*, Buc. 1907, p. 178.
[27] *Ibidem*, p. 179.

primară („S-ar cîștiga foarte mult din punct de vedere al educațiunii elevilor, care n-ar fi lăsați pe mîna unui singur om" [28], spunea un învățător din Teleorman).

b) Predînd numai un singur obiect, institutorul îl va preda mai bine, ceea ce va duce la o îmbunătățire a procesului instructiv-educativ („Această măsură mi se pare mai avantajoasă, întrucît se știe că unii institutori au avut în școală, ca elevi, mai multă aplicație la literatură, alții la știință, alții la dexterități etc." [29], completa un învățător din Turnu-Severin).

c) S-ar acorda o grijă mai mare predării așa-ziselor dexterități (muzica vocală, lucrul manual, gimnastica etc.) care erau, de cele mai multe ori, neglijate în practica școlară („În acest caz, dexterițăile ar fi luate mai mult în seamă. Să nu se oblige a preda dexterități unii membri ai corpului didactic care nu sînt apți pentru aceasta" [30], arăta un institutor din Galați).

Acei care s-au pronunțat împotriva predării pe materii de către institutori au adus argumente neinteresante, și, în genere, neîntemeiate.

Obiecțiile asupra cărora merită să ne oprim mai mult sînt acelea referitoare la aspectul educativ în clasele I—IV. În această direcție, unii institutori au arătat că, în clasele primare, este nevoie de un singur cadru didactic la fiecare clasă, pentru ca acesta „să fie cît mai mult în contact cu aceiași elevi". Predarea pe obiecte de mai mulți institutori în aceeași clasă, ar duce însă, după părerea unora, la o lipsă „de armonie în educația micilor copilași, fiind priviți de diferite caractere și dirijați astfel în diferite direcții care, oricît de puțin ar fi în unele puncte, sînt contradictorii influenței educațiunii" [31].

Desigur că această obiecție poate constitui o problemă care merită să fie cercetată de aproape. Nu poate fi ea, însă, rezolvată ? Nu se pot găsi, oare, căi și mijloace de înlăturare a acestei ipotetice dificultăți ? Oare o mai bună și mai temeinică organizare a procesului instructiv-educativ în clasele I—IV, aplicarea reală și eficace a unui sistem de cerințe unice educative în școală și în clasă, sub conducerea unui profesor diriginte experimentat, nu pot duce la soluționarea favorabilă a acestei probleme ? Experimentarea actuală, în țara noastră, a sistemului predării pe obiecte la clasele mici a arătat convingător că răspunsul, și în această privință, este favorabil acestui nou sistem de predare în clasele mici.

În condițiile învățămîntului trecut, nu s-au căutat și nu s-au găsit aceste soluții. Dovada ? Nu s-a trecut măcar la organizarea experimentală a predării pe obiecte într-un număr de școli din țară, deși mulți din învățătorii care au răspuns, în 1906, la ancheta învățămîntului primar, întreprinsă de Ministerul Instrucțiunii Publice, au arătat că predarea pe obiecte „s-ar putea experimenta în cîte o școală pe județ" [32].

Abia astăzi, în regimul nostru socialist, reluîndu-se pe un plan superior, într-o lumină nouă și valorificîndu-se critic aceste tradiții înaintate ale

[28] Const. V. Praja, *op., cit.*, p. 182.
[29] *Ibidem.*
[30] *Ibidem*, p. 183.
[31] *Ibidem*, p. 184.
[32] *Ibidem*, p. 182.

oamenilor școlii din patria noastră, sistemul de predare pe obiecte în clasele mici a devenit, de patru ani, o amplă și complexă temă de cercetare pedagogică experimentală, urmărită de numeroși cercetători și lucrători din învățămînt, în circa 200 de școli experimentale din țară.

Cercetarea temei predării pe specialități în clasele mici este abordată, astăzi, pe baze noi, cu unelte de cercetare superioare, furnizate de pedagogia științifică, în lumina concepției marxist-leniniste, constituind un adevărat experiment de masă.

Pentru cercetătorii noștri, se pune, în prezent, problema nu numai de a dovedi, cu argumente științifice, valabilitatea teoretică și practică a sistemului de predare pe obiecte în clasele mici, predare efectuată în cadrul experimentului nostru de către profesori specialiști.

Sub aspecte diverse, se cercetează astăzi și consecințele psiho-pedagogice pentru întreaga activitate instructiv-educativă în cadrul aplicării noului sistem (conținutul învățămîntului, metodele și procedeele de predare, aspectele educative, dezvoltarea copiilor etc.), precum și măsurile practice legate de organizarea învățămîntului pe mai departe, în cazul extinderii noului sistem de predare în clasele mici (consecințe pentru clasele V—XII, pregătirea cadrelor didactice, asigurarea condițiilor materiale etc.).

Nouă ne revine cinstea, așa cum spunea atît de mișcător modestul institutor N. G. Giurescu, să culegem astăzi roadele de pe ogorul pe care înaintașii noștri au aruncat, în urmă cu ani, primele semințe. La sărbătoarea recoltei, gîndul nostru se va îndrepta cu emoție și cu recunoștință și către acești modești pionieri ai ideilor înnoitoare din patria noastră!

ИЗ ИСТОРИИ ОБСУЖДЕНИЯ ВОПРОСА О ПРЕДМЕТНОМ ПРЕПОДАВАНИИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

(Резюме)

Исследование предметного предования в младших классах началось в 1960—62-м учебном году; сейчас это исследование проводится у нас в 200 школах.

В обсуждении этого вопроса наша страна может гордиться передовыми традициями, нынешние исследования являясь продолжением, на более высоком уровне, более старых идей.

В данной статье автор обрисовывает некоторые исторические вопросы о том, как была выдвинута и обсуждена эта форма преподавания в прошлом.

В Румынии, начиная еще с 1881—82 учебного года началась экспериментироваться, в бухарестской начальной школе, система предметного преподавания в младших классах. Это была одна из передовых педагогических идей того времени.

Между 1883—1906 гг. идея предметного преподавания неоднократно выдвигалась и обсуждалась учителями, ее сторонники принося новые доводы в ее пользу. Под давлением мнения широких учительских масс в 1889 г. в школьном указе была узаконена и возможность практического осуществления этой системы. Автор в особенности подчеркивает вклад скромного преподавателя Н. Г. Джиреску, который проявил любовь и немалую долю энтузиазма в этом деле.

Но в условиях буржуазного строя не было возможности перейти к широкому научному экспериментальному исследованию.

DE L'HISTORIQUE DES DÉBATS AUTOUR DU THÈME RELATIF A L'ENSEIGNEMENT PAR SPÉCIALITÉS, AUX PETITES CLASSES, DANS NOTRE PATRIE

(Résumé)

Commencée pendant l'anée scolaire 1960—1961, la recherche concernant l'enseignement par spécialités aux petites classes, se poursuit cette année aussi — la quatrième année de vérification expérimentale — dans environ 200 écoles de tout le pays.

Au sujet des débats et de la recherche de ce thème, notre pays peut s'enorgueillir d'avoir de vieilles traditions progressistes, les recherches actuelles constituant une nouvelle marche, supérieure, par rapport à des préoccupations plus anciennes, soutenues par bien des hommes cultivés du passé.

Dans la présente étude, l'auteur essaie de rappeler la manière dont on a discuté ce thème en Roumanie, dans le passé.

Dès l'année scolaire 1881/1882, on a commencé à appliquer pratiquement, à titre expérimental, à une école de Bucarest, le système de l'enseignement par spécialités, aux petites classes. Cete idée faisait partie du lot d'idées pédagogiques avancées qui préoccupaient les cadres didactiques progressistes. Entre 1883—1906, l'idée est revenue à plusieurs reprises dans les débats des enseignants, lesquels apportaient toujours des arguments nouveaux et intéressants en faveur de ce système. A un moment donné, sous la pression des masses, on a même légiféré dans un réglement scolaire, la possibilité de l'application pratique de ce système (1889). On souligne en particulier l'apport d'un modeste instituteur, N. G. Giresco qui, avec amour et enthousiasme, a plaidé, dans des débats publics, pour le nouveau système.

Mais, dans les conditions de l'ancien régime, on n'a pas organisé une expérimentation large et scientifique du thème, bien que beaucoup d'instituteurs l'eussent proposée maintes fois.

BRIEF HISTORY OF THE TEACHING-BY-SUBJECTS METHOD IN THE LOWER FORMS IN RUMANIA

(Abstract)

This is the fourth year that the above method, first adopted in 1960—1961, has been tested experimentally in about 200 schools all over the country.

In this respect Rumania boasts advanced pedagogical traditions, the research work under way being a new, higher stage of some older pedagogical ideas occupying many an enlightened mind in the past. Indeed, as far back as 1881/1882, the method under consideration was tested experimentally at a Bucharest school. In the period 1883—1906, much was said in favour of this method at various teaching staff conferences. The idea was gaining rapid ground. Indeed, under pressure from the masses, a regulation was adopted in 1889 permitting the introduction of this method in schools. The authors stress the special contribution to the problem made by an enthusiastic school-master, N. G. Girescu, who publicly advocated the adoption of the then new system.

However, in the past the method was not tested scientifically and on a large scale, though this was repeatedly asked for by many teachers and school-masters.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

DESPRE MUNCA DIRIGINTELUI PENTRU ÎMBUNĂTĂŢIREA SITUAŢIEI LA ÎNVĂŢĂTURĂ A ELEVILOR

Întregul sistem de muncă a dirigintelui contribuie la însuşirea temeinică a cunoştinţelor de către elevi, la îmbunătăţirea situaţiei lor la învăţătură. Fiind coordonator al activităţii instructiv-educative ce se exercită asupra clasei, dirigintele — în colaborare cu ceilalţi factori educativi — are un rol însemnat în stimularea preocupărilor pentru o cît mai bună însuşire a cunoştinţelor, pentru o calitate cît mai înaltă a învăţăturii.

Atît calitatea muncii dirigintelui, cît şi cea a muncii colectivului clasei se reflectă în mod real şi se concretizează în situaţia la învăţătură a clasei, în nivelul şi în evoluţia pregătirii fiecărui elev. Elevii îşi însuşesc cu atît mai temeinic cunoştinţele, cu cît procesul instructiv-educativ este mai bine organizat, cu cît se exercită o mai puternică influenţă asupra lor. În condiţiile unei munci educative corespunzătoare, elevii înţeleg că învăţătura şi rezultatele obţinute de ei în munca şcolară nu constituie doar o problemă personală, ci are o profundă semnificaţie socială. Despre felul în care învaţă elevii se interesează şcoala, profesorii, părinţii şi societatea, care le cer să depună eforturi corespunzătoare condiţiilor ce le-au fost create.

Pe de altă parte, situaţia bună la învăţătură şi participarea conştientă a elevilor la însuşirea cunoştinţelor sporesc posibilităţile procesului pedagogic în ce priveşte desfăşurarea muncii educative. Îmbunătăţirea situaţiei la învăţătură devine astfel pîrghia educativă cea mai însemnată şi, totodată, cea mai eficientă în formarea atitudinii comuniste faţă de muncă şi a trăsăturilor comuniste de caracter la elevi.

Care este locul dirigintelui în realizarea unui nivel corespunzător al însuşirii cunoştinţelor de către elevi? Temeinicia însuşirii de către elevi a cunoştinţelor depinde de factori diferiţi. Experienţa proprie a autorului rîndurilor de faţă în activitatea desfăşurată ca diriginte şi apoi ca director al Şcolii medii din Bicaz m-a dus la convingerea că, pentru obţinerea unor rezultate bune la învăţătură, este necesară valorificarea optimă a componentelor activităţii complexe a elevilor, orientarea acestora spre atingerea ţelurilor colective, de importanţă socială şi că această sarcină revine dirigintelui. El este îndrumătorul principal al muncii elevilor şi totodată coordonatorul acţiunii şi influenţelor celorlalţi factori educativi. Experienţa colectivului pedagogic de la Şcoala medie din Bicaz, ca şi experienţele altor colective şcolare, a scos în evidenţă necesitatea unui sistem al muncii dirigintelui, în vederea îmbunătăţirii situaţiei la învăţătură a elevilor. După părerea noastră, principalele elemente ale acestui sistem sînt:

— Cunoaşterea amănunţită a fiecărui elev, a situaţiei sale familiale, a evoluţiei capacităţii sale de muncă, a nivelului de

cunoștințe, a resurselor și posibilităților sale etc., precum și crearea condițiilor pentru valorificarea optimă a acestora.

Stimularea interesului pentru învățătură și a năzuinței de îmbogățire și de aprofundare a cunoștințelor, de folosire a lor în practică, de dezvoltare a aptitudinilor fiecărui elev (respectiv educarea atitudinii conștiente față de învățătură, a simțului răspunderii sociale față de munca desfășurată în școală).

— Cunoașterea temeinică a muncii colectivului pedagogic, a cerințelor, metodelor și procedeelor, a sistemului de muncă al fiecărui profesor care predă la clasa respectivă; coordonarea influențelor instructiv-educative, înfăptuirea unității de cerințe (privind exprimarea exigenței, aprecierea elevilor, dozarea temelor, notarea sistematică, activizarea elevilor, asigurarea unei munci diferențiate la lecție, tratarea individuală a elevilor, frontul unic privind exprimarea corectă și altele).

— Indrumarea muncii individuale a elevilor în vederea pregătirii lecțiilor, formarea și perfecționarea deprinderilor necesare însușirii cunoștințelor, individualizarea regimului zilnic al elevilor, supravegherea sistematică a muncii de învățare.

— Indrumarea pedagogică a părinților, cunoașterea condițiilor de lucru și a muncii elevului în familie, atragerea părinților în lupta pentru obținerea de către elevi a unor rezultate foarte bune la învățătură.

— Colaborarea cu organizația U.T.M. și de pionieri în vederea asigurării succesului la învățătură și a calității pregătirii elevilor.

Unul din aspectele cele mai însemnate ale muncii dirigintelui este lupta pentru prevenirea și combaterea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor. Această problemă a fost prezentată în literatura de specialitate și dezbătută în presa pedagogică. Ea a preocupat intens — timp de mai mulți ani de zile — și colectivul pedagogic de la Școala medie din Bicaz. In practica muncii cu diriginții, am ajuns la constatarea că există încă multe posibilități de îmbunătățire a muncii în acest sector. Evident, fenomenul mediocrității și al rămînerii în urmă la învățătură nu poate fi lichidat total dintr-o dată, deoarece situația concretă, nivelul și particularitățile dezvoltării psihice și intelectuale a elevilor sînt diferite. Cauze de natură foarte diferită — dintre care unele cu caracter obiectiv — determină rezultate deosebite la învățătură. Dar rămînerea în urmă și mediocritatea la învățătură sînt determinate în mare măsură de condiții subiective, de existența unor deficiențe în organizarea procesului instructiv-educativ la nivelul clasei, a unor lipsuri în munca colectivului pedagogic. Experiența practică ne-a dovedit că există posibilități de lichidare a rămînerii în urmă la învățătură. Dirigintele, în colaborare cu conducerea școlii, poate face foarte mult în această privință.

După observațiile noastre, rămînerea în urmă la învățătură este favorizată de următoarele neajunsuri: insuficienta atenție acordată muncii independente și activizării elevilor în însușirea și în aplicarea cunoștințelor, verificarea neritmică, nesistematică a cunoștințelor elevilor în cursul trimestrului (cercetînd cauzele care determină rezultatele slabe la învățătură ale unor elevi, conducerea școlii, împreună cu diriginții, a ajuns la constatarea că elevii cu rezultate slabe nu erau verificați sistematic; astfel, s-a constatat că unii din acești elevi au primit note abia la sfîrșitul lunii octombrie sau la începutul lunii noiembrie, pe trimestrul I.; acest fapt ducea la suprasolicitarea lor tocmai în perioada cea mai dificilă, cînd, pe lîngă oboseala de sfîrșit de trimestru, apărea efortul pregătirii pentru lucrările scrise).

Pentru a mobiliza colectivul pedagogic și diriginții în evitarea unor situații ca cele arătate mai sus, consiliul pedagogic a adoptat un minimum de cerințe peda-

gogice unitare privind verificarea și notarea cunoștințelor elevilor, redat mai jos:

1. Verificarea și notarea să se facă sistematic și ritmic, acordîndu-se o atenție deosebită elevilor cu rezultate slabe și mediocre la învățătură. Lucrările de control curente să fie date în prima parte a trimestrului. La sfîrșitul trimestrului, elevii să aibă suficiente note care să reflecte situația lor la studiu.

2. Fiecare cadru didactic să-și fixeze înainte de intrarea la oră pe cine va examina, ce va examina și cum. Verificarea să pună accent pe problemele esențiale, iar durata ei (într-o oră obișnuită) să nu depășească o treime din durata întregii ore.

3. Notarea să se facă la sfîrșitul orei pentru întreaga activitate desfășurată de elev la lecție și să fie însoțită de analiza critică a răspunsurilor elevilor, făcută de profesor, care va arăta căile concrete de îmbunătățire a pregătirii lor, mobilizîndu-i pentru rezultate mai bune la învățătură.

4. Conținutul verificării să cuprindă — după posibilități — nu numai cunoștințele lecției precedente, ci și cunoștințe din alte lecții. Totodată, verificarea să ducă la activizarea clasei.

5. Profesorii să țină evidența lacunelor tipice din cunoștințele elevilor și să lupte sistematic pentru înlăturarea lor.

Pe baza acestei hotărîri a consiliului pedagogic, diriginții au desfășurat la clase o muncă sistematică pentru crearea unui front pedagogic unic, pentru mobilizarea elevilor cu rezultate slabe și mediocre la învățătură, pentru crearea condițiilor îmbunătățirii permanente a situației la învățătură. Periodic, au organizat consfătuiri cu profesorii clasei pentru analiza stadiului aplicării măsurilor unice. În acest fel, diriginții au îndrumat mai concret munca colectivului pedagogic al clasei și au ajutat efectiv conducerea școlii în realizarea sarcinilor stabilite. Totodată, s-a putut organiza la diferite obiecte de învățămînt o muncă diferențiată cu elevii cu rezultate slabe, care au primit teme suplimentare și au fost ajutați în pregătirea lecțiilor.

În munca instructiv-educativă, o importanță deosebită are tratarea individuală a elevilor. Unii profesori și diriginți din Școala medie din Bicaz, nereușind la început să sesizeze cauzele reale ale rămînerii în urmă la învățătură a unor elevi, aplicau metode și procedee neadecvate, lipsite de eficiență. Trecîndu-se la studiul atent al fiecărui elev cu rezultate slabe, pe măsură ce se stabileau cauzele rămînerii în urmă, se trasau și căile corespunzătoare de îndreptare a situației la învățătură. Această măsură a avut rezultatele scontate de noi, elevii cu rezultate slabe și mediocre îmbunătățindu-și considerabil nivelul pregătirii școlare.

Desigur, au existat și alte neajunsuri în munca instructiv-educativă. Din cele arătate, am exemplificat doar — pe baza unei experiențe concrete — posibilitățile ce stau la îndemîna dirigintelui și a colectivului pedagogic, în ce privește sporirea eficienței muncii instructiv-educative la clasele cu care lucrează. După părerea noastră, munca dirigintelui este cu atît mai eficientă și reușește să influențeze cu atît mai mult situația la învățătură, cu cît se sprijină mai mult pe colectivul pedagogic al clasei, se desfășoară în strînsă legătură cu munca conducerii școlii și mobilizează forțele colectivului de elevi. La realizarea sarcinilor dirigintelui o contribuție însemnată o are ora de dirigenție.

De unde cu ani în urmă între ora de dirigenție și celelalte măsuri educative ale dirigintelui nu se stabilea întotdeauna o legătură strînsă, în ultimii ani școlari, diriginții s-au străduit să creeze cît mai puternice legături între tematica orelor de dirigenție și planul muncii dirigintelui. La Școala medie din Bicaz, experiența ne-a dovedit că valoarea orei de dirigenție și eficiența ei depind de măsura în care ea este integrată în sistemul general de muncă a dirigintelui. Prin ea însăși, izolată, ruptă de celelalte forme și metode

de lucru folosite de diriginte, ora de dirigenție nu poate avea o valoare deosebită. Au existat însă și în școala în care am lucrat tendințe de a se exagera rolul orei de dirigenție. Ora de dirigenție își aduce o contribuție însemnată la realizarea sarcinilor educative, dacă este bine concepută și pregătită temeinic, deoarece influențează puternic atitudinea elevilor, contribuie la formarea și la orientarea opiniei publice a clasei, contribuie la formarea noțiunilor etice, pune în mișcare forța colectivului. Cu timpul, ne-am convins însă că ea are o influență cu mult mai mare, dacă este precedată de acțiuni care o pregătesc și dacă este urmată de altele care să valorifice, să finalizeze și să ducă pînă la capăt acțiunile inițiate. În acest sens, ora de dirigenție n-a fost considerată nici ca moment inițial, nici ca moment final al muncii educative, ci ca una din verigile importante ce contribuie, alături de altele, la reușita muncii educative.

De valoarea acestei constatări m-am convins, în afara experienței de la Bicaz, recent, în cadrul unei cercetări întreprinse de catedra de pedagogie a Institutului pedagogic de 3 ani din Bacău cu privire la munca dirigintelui pentru asigurarea succesului la învățătură al elevilor — cercetare în curs de desfășurare la școlile din orașul Bacău.

Un exemplu va ilustra cele arătate mai sus: la clasa a IX-a a Școlii medii nr. 2 din Bacău (dirigintă V. S.), în anul școlar precedent (1962—1963), pe cînd elevii erau în clasa a VIII-a, a fost programată o oră de dirigenție cu tema: „Rolul lecturii particulare în îmbogățirea cunoștințelor și în îmbunătățirea situației la învățătură"; diriginta a stabilit această temă cu scopul de a activiza pe elevi în citirea lecturii particulare și a întări pe această cale interesul elevilor pentru diferite obiecte de învățămînt, pentru literatură, artă, știință etc. Diriginta s-a străduit astfel să educe atitudinea conștientă față de învățătură, să mobilizeze resursele colectivului pentru însușirea temeinică a cunoștințelor.

Ora de dirigenție a fost pregătită îndelung, minuțios, prin acțiuni desfășurate în afara ei. Aproximativ cu o lună mai înainte li s-a dat elevilor spre completare un chestionar cu întrebarea: „Care sînt cărțile citite de tine în ultimul timp care ți-au plăcut mai mult și de ce?". Studiind atent materialul cules, informîndu-se de la profesoara de limba romînă și răsfoind caietele de însemnări din lectura particulară a elevilor, diriginta și-a întocmit o situație clară. Luînd legătura cu biblioteca școlii, a consultat fișele de lectură ale elevilor și le-a confruntat cu chestionarele. Din discuții individuale, pe baza recomandărilor făcute de bibliotecara școlii și de profesoara de limba romînă, ca și de alți profesori, ținînd seama și de înclinațiile individuale ale elevilor, a antrenat, treptat, majoritatea elevilor din clasă la lectură. În aceeași perioadă, sprijinindu-se pe activul clasei, diriginta a îndemnat pe elevi să se pregătească pentru concursul „Iubiți cartea" și să se prezinte în număr cît mai mare pentru obținerea insignei „Prieten al cărții". Într-una din zile a fost vizitată o tipografie din localitate, cu care prilej elevii au urmărit procesul de tipărire a cărților și munca desfășurată de atîția oameni pentru apariția acestora. Această vizită a avut un efect educativ puternic, pe care diriginta l-a valorificat pe deplin, sfătuind și îndemnînd pe elevi să păstreze bine cărțile.

În perioada de pregătire a orei de dirigenție, elevii au primit sarcina să citească lucrarea „Ce înseamnă a fi om cult". Cu acest prilej, prin grija organizației U.T.M. din clasă, s-au urmărit cu atenție și s-au discutat articolele din ciclul dedicat muncii cu cartea apărute în ziarul „Scînteia tineretului". Astfel, a fost creat un climat prielnic dezbaterilor înaintea orei de dirigenție.

Ora a început cu o succintă expunere a dirigintei, care a vorbit elevilor despre necesitatea pregătirii multilaterale a tineretului din țara noastră în vederea înfăptuirii marilor sarcini ce i-au fost încredințate de către partid, despre ce înseamnă a fi om cult și despre menirea elevului dintr-o școală de cultură generală. În expunerea sa, diriginta s-a referit și la necesitatea lecturii particulare, la criteriile alegerii cărților valoroase, la valorificarea timpului destinat citirii unei lucrări etc. După aceea, elevii au fost îndemnați să ia cuvîntul, pentru a-și împărtăși impresiile în legătură cu cele citite, pentru a arăta cum își organizează timpul liber ca să poată citi, cum citesc și cum folosesc cele citite.

Discuțiile elevilor au fost vii, sincere, aprinse. Ei au arătat ce multe foloase le-a adus intensificarea lecturii particulare, cum i-au ajutat cărțile despre călătorii geografice în însușirea cunoștințelor de geografie, cum i-au ajutat jocurile distractive matematice în pregătirea pentru „olimpiada de matematică" și pentru rezolvarea de probleme din „Gazeta Matematică". Ei s-au angajat să citească mai multă literatură beletristică potrivit recomandărilor făcute la obiectul „Limba și literatura romînă", să facă însemnări mai amănunțite în caietele de lectură particulară, să participe cu toții la concursul „Iubiți cartea" etc. Se poate spune, pe drept cuvînt, că scopul orei de dirigenție a fost pe deplin atins. Ulterior, diriginta a ajutat pe elevi să-și îndeplinească sarcinile stabilite, să treacă concursul „Iubiți cartea" și să-și îmbogățească fișele de lectură de la bibliotecă cu noi lecturi valoroase. Evident că ora nu a avut un efect imediat și direct asupra situației la învățătură, dar a creat condiții necesare și de perspectivă pentru o muncă calitativ superioară de însușire a cunoștințelor.

Lucrurile nu s-au limitat însă la atît. Tema a fost reluată la un nivel superior în anul școlar următor, 1963—1964. Bazîndu-se pe experiența mai vastă a elevilor, diriginta a programat de această dată o oră de dirigenție cu tema „Cum valorificăm cele citite în cărți". Cu acest prilej, diriginta a reamintit elevilor învățămintele practice ale acțiunilor întreprinse cu un an mai înainte și le-a explicat necesitatea de a desfășura o lectură organizată mai științific, pentru ca roadele să fie mai bogate. A prezentat pe scurt unele cerințe ce trebuie respectate în legătură cu valorificarea unei lecturi, a arătat cum se fac însemnările, fișele bibliografice, cum se alcătuiește un conspect și în ce fel poate fi utilizat în munca ulterioară. Apoi, elevii au vorbit despre experiența lor, despre cele observate în biblioteca regională în legătură cu criteriile de clasificare a cărților, despre cărțile noi apărute, au citit unele însemnări din caietele de lectură particulară. Un cadru didactic de la Institutul pedagogic de 3 ani din localitate — invitat la oră — a vorbit elevilor despre felul în care se studiază o lucrare științifică, se audiază o conferință, se clasează materialul cules din presă și se folosește în diferite împrejurări. Ora a trezit un interes puternic printre elevi. În cei doi ani școlari la care ne-am referit, diriginta a ținut la această clasă și alte ore de dirigenție, urmărind educarea atitudinii conștiente față de învățătură și îmbunătățirea situației la învățătură. În actualul an școlar (1963—1964), în primele două trimestre s-au abordat temele: „Știința — prietena noastră", „Opinia clasei noastre și îmbunătățirea situației la învățătură", „Cum învățau și munceau unii oameni de seamă", „Analiza situației la învățătură" etc. Diriginta a acordat o atenție deosebită evoluției situației la învățătură a elevilor.

Din cele menționate rezultă preocuparea dirigintei de a integra orele de dirigenție într-un sistem bine determinat de acțiuni educative. Temele pentru orele de dirigenție nu sînt alese întîmplător. Ele se constituie în cicluri, care se reiau în ani diferiți, pe planuri diferite, la niveluri și

sub aspecte diferite, completînd, lărgind, aprofundînd anumite idei majore. Eficiența unei astfel de organizări a tematicii este evidentă. Caracterul sistematic al influențelor educative se manifestă nu numai prin continuitatea de la an la an a unor teme cu caracter general și de însemnătate deosebită pentru orientarea muncii elevilor, ci și prin încadrarea fiecărei ore într-un sistem de acțiuni care o preced și care o urmează, bine gîndite și minuțios organizate. Pe drept cuvînt se poate afirma că orele de dirigenție de acest fel nu se uită de către elevi de la o săptămînă la alta. Totodată, obiectivul general — îmbunătățirea situației la învățătură a clasei — este urmărit pe planuri diferite, care se completează, se întregesc reciproc. Nu se face abuz de analiza situației la învățătură, nu se merge pe linia permanentei prelucrări și „moralizări" a elevilor, ci pe linia mult mai eficientă a cultivării intereselor de cunoaștere, a dezvoltării semnificației cunoștințelor pentru viață, pentru practică, a relevării trăsăturilor de caracter, de voință, necesare înfăptuirii unei astfel de activități.

Asemenea procedee fac mult mai accesibilă și mai interesantă problema pentru elevi, le captează atenția, interesul și le mobilizează forțele pentru înfăptuirea sarcinilor stabilite de diriginte. Nu întîmplător între dirigintă și colectivul de elevi al clasei s-au stabilit raporturi de colaborare sinceră. In ceea ce privește evoluția situației la învățătură, ea se modifică în bine an de an și trimestru de trimestru. Nivelul clasei crește pe măsura acumulării experienței, a ridicării calității deprinderilor și priceperilor de muncă, a însușirii cunoștințelor.

Un tip de oră de dirigenție, utilizată frecvent în practica muncii diriginților, este ora consacrată analizei situației la învățătură. La Școala medie din Bicaz orele de analiză a situației la învățătură au drept scop antrenarea colectivului de elevi al clasei la analiza cauzelor ce au determinat lipsurile în pregătirea unor elevi, stimularea acelora care au obținut rezultate bune și au făcut progrese în munca de însușire a cunoștințelor, mobilizarea tuturor elevilor pentru îmbunătățirea situației pe viitor. Aceste ore au un puternic efect educativ, deoarece deprind pe elevi cu analiza în spirit critic și autocritic a activității lor pe o anumită perioadă de timp, prilejuiesc un schimb de experiență și educă atitudinea de răspundere față de munca școlară.

Considerăm că, datorită complexității sarcinilor unei astfel de ore, prezentarea referatului și analiza situației este bine să revină dirigintelui, iar ora trebuie să se țină la începutul trimestrului școlar următor celui ale cărui rezultate sînt analizate. In felul acesta, dirigintele are timpul necesar să studieze amănunțit situația la învățătură, să sintetizeze observațiile sale asupra diferitelor laturi ale activității din clasa respectivă, să discute în prealabil cu colectivul didactic, cu conducerea școlii, să-și schițeze planul de măsuri pentru viitor. Totodată, analiza efectuată la început de trimestru școlar devine mai mobilizatoare, deoarece pune în fața elevilor sarcini imediate. Discutarea acestora înainte de vacanță face să-și piardă din efectul mobilizator sau face necesară reluarea discuției după reînceperea cursurilor.

In cele ce urmează, vom arăta pe scurt felul în care a fost pregătită și ținută ora de dirigenție cu tema: „Cum am muncit și ce rezultate am obținut în trimestrul II la învățătură" (anul școlar 1961—1962, clasa a VII-a B, Școala medie Bicaz, dirigintă M. P.).

In vederea prezentării situației, diriginta clasei s-a pregătit în mod amănunțit. Cunoscînd evoluția situației la învățătură încă din cursul primelor două trimestre școlare, și-a organizat asistența sistematică la ore la acele obiecte de învățămînt la care elevii întîmpinau greutăți mai mari și obțineau rezultate mai

slabe, a inițiat convorbiri — asupra neajunsurilor întîmpinate — cu cadrele didactice care predau la clasa respectivă. În cadrul asistențelor, diriginta a urmărit anumite probleme, dintre care citãm : cum se lucrează cu acei elevi care obțin rezultate slabe în cadrul lecției, despre accesibilitatea predării noilor cunoștințe, cum se face aprecierea cunoștințelor, despre calitatea fixării și a îndrumărilor pentru temele de efectuat acasă etc. Totodată, a făcut vizite la domiciliul elevilor, pentru a verifica regimul lor de lucru, condițiile și felul în care se pregătesc pentru lecție, pentru a discuta cu părinții și a-i antrena la îmbunătățirea situației la învățătură a copiilor lor.

Diriginta, în colaborare cu cadrele didactice, a analizat lucrările scrise trimestriale ale elevilor, a verificat caietele lor de teme, cele de notițe, apoi, sfătuindu-se cu activul clasei și cu reprezentanții organizației de pionieri, a stabilit unele măsuri comune pentru îndreptarea elevilor cu rezultate slabe. În același scop, a fost organizată și o vizită la Fabrica de ciment din Bicaz, întreprindere care patronează această școală. Cu ocazia acestei vizite, elevii s-au întîlnit cu un grup de muncitori fruntași, care le-au vorbit despre depășirea prevederilor planului de producție și despre economiile realizate de ei. Cu acest prilej, elevii au ascultat cu un deosebit interes cuvîntul unui muncitor, care le-a vorbit despre condițiile grele de muncă în trecut, pe Valea Bistriței. Cînd Partidul a hotărît industrializarea Văii Bistriței, s-a trecut la construcția Hidrocentralei de la Bicaz, a uzinelor de la Vaduri a Fabricii de ciment etc. și țapinarii de mai înainte au devenit mecanici de locomotive, electricieni, cocători, morari. Noile condiții au necesitat muncă, disciplină, efort din partea fiecărui muncitor, deoarece în fabrică s-a introdus tehnica nouă, care cere calificarea permanentă a muncitorilor, noi cunoștințe tehnice. Unii din fruntașii în producție erau chiar părinți ai unor elevi și au fost vizitați de aceștia la locul lor de muncă.

Vizita la Fabrica de ciment a dat prilejul dirigintei să stabilească, la începutul orei de dirigenție, o perspectivă socială largă. Amintind elevilor despre cele văzute, a reușit să-i convingă de faptul că munca este o datorie de cinste și onoare în țara noastră, după care a trecut cu pricepere la analiza muncii colectivului de elevi. Punînd în fața clasei probleme ca : „Ce am făcut noi, elevii, în acest timp? Cum ne-am îndeplinit îndatoririle față de patrie, față de popor?“ — diriginta a subliniat rezultatele bune obținute și a felicitat colectivul pentru evidențierea lui de către conducerea școlii (clasa fiind fruntașă pe școală). Nu a uitat, cu acest prilej, să aducă la cunoștința elevilor rezultatele bune obținute și de alte colective din școală, ridicînd probleme, ca : „Oare toți elevii și-au făcut pe deplin datoria? Oare colectivul nostru nu poate obține rezultate mai bune?“ A urmat apoi analiza neajunsurilor din clasă, insistîndu-se asupra elevilor cu rezultate slabe. Colectivul a fost solicitat să arate care au fost cauzele rezultatelor slabe la învățătură ale unor elevi și ce posibilități de îndreptare există pentru viitor. Expunerea dirigintei s-a încheiat prin sublinierea încrederii în colectiv, în posibilitățile sale, prin mobilizarea acestuia în vederea încheierii cu succes a anului școlar și a pregătirii examenelor de absolvire.

Discuțiile elevilor au completat referatul dirigintei. Elevii care au luat cuvîntul au criticat lipsurile unor colegi și și-au afirmat dorința de a obține rezultate mai bune. Unii au arătat că sînt elevi care cedează în fața greutăților, că la prima dificultate întîlnită, ei renunță să-și întocmească independent temele și le copiază de la alții sau solicită din partea elevilor buni să le „povestească“ lecția, fără să se fi străduit singuri s-o înțeleagă, s-o învețe. Unii nu vor să-și „bată capul“,

așteaptă totul de-a gata și cer mereu ajutorul colegilor. Această atitudine a fost pe drept cuvînt aspru criticată de elevi. S-a mai arătat că sînt elevi care au obținut rezultate slabe nu pentru că nu au putut să învețe sau pentru că învață greu, ci pentru că se preocupă mai mult de joacă și mai puțin de învățătură și nu respectă programul de lucru stabilit etc.

Diriginta a propus colectivului de clasă ca, după terminarea anului școlar, să participe la o excursie pe masivul Ceahlău, unde, la un foc de tabără, să sărbătorească rezultatele bune obținute la învățătură. Această perspectivă a stimulat colectivul clasei pentru o muncă mai stăruitoare pe trimestrul III. În zilele următoare, s-au luat măsuri ca la gazeta de perete să apară articolele: „Nici un repetent în clasa noastră", „Să depunem toate eforturile pentru încheierea cu succes a anului școlar" !, „Cum ne pregătim pentru teze" și altele.

Au urmat apoi o serie de acțiuni. Peste cîteva zile, diriginta a organizat o convorbire cu profesorii clasei, în cadrul căreia s-a făcut un larg schimb de păreri asupra situației la învățătură a clasei și a fiecărui elev. S-au analizat cu simț de răspundere neajunsurile. Profesorii au comunicat dirigintei greutățile întîmpinate, iar diriginta a prezentat observațiile sale de la asistențele la ore și de la activitățile la care a participat, părerile elevilor asupra dificultăților cărora trebuie să le facă față. Au fost definitivate măsuri comune, s-au stabilit cerințe unice. Nu după mult timp a avut loc o consfătuire a dirigintei cu colectivul didactic al clasei și cu părinții. Au fost organizate și meditații la școală, sub îndrumarea profesorilor, pentru elevii insuficient de pregătiți și nesupravegheați în familie, s-a întocmit și un panou al fruntașilor la învățătură. Și grupele de pionieri au inițiat diferite acțiuni pentru îmbunătățirea situației la învățătură. Astfel, ora de dirigenție nu a încheiat, ci doar a impulsionat desfășurarea unei activități educative complexe, care a cuprins întreg trimestrul școlar, unind în același efort pe profesori, elevi, părinți, organizația de pionieri și care a determinat în cele din urmă încheierea cu succes a anului școlar și reușita elevilor la examen.

În încheiere, vom prezenta unele scurte observații privind orele de formare a deprinderilor de muncă intelectuală a elevilor. O astfel de oră a fost cea intitulată: „Cum trebuie să învățăm", ținută pe data de 27 octombrie 1962 la Școala medie din Bicaz (clasa a VII-a C, dirigintă B.M.). Diriginta a început printr-o scurtă introducere, în care se sublinia însemnătatea socială a muncii în țara noastră și faptul că învățătura reprezintă principala datorie patriotică a elevilor. Pentru a obține rezultate bune — se arăta în cuvîntul dirigintei — nu este suficientă dorința de a învăța bine, ci trebuie să fie însușite metode productive de învățătură, care să asigure reușita acestei activități. Au fost, apoi, formulate clar și concis principalele reguli de care trebuie să țină seama un elev în organizarea muncii sale de însușire a cunoștințelor. În treacăt, diriginta a menționat observațiile sale de la ore sau cele prilejuite de vizitarea elevilor la domiciliu și a dat unele indicații privind pregătirea la anumite obiecte de învățămînt.

În partea a doua a acestei ore, s-a organizat un exercițiu practic: elevii au fost puși să învețe în clasă lecția de istorie „Formarea statelor feudale independente, Țara Românească și Moldova" care fusese predată chiar în ziua aceea, utilizînd procedeele recomandate. Diriginta a mai dat îndrumări elevilor privind modul în care să utilizeze manualul, notițele, cum să se autoverifice, cum să-și întocmească o scurtă schiță recapitulativă etc. La sfîrșitul orei, s-au organizat discuții asupra celor învățate. Mulți elevi au constatat cu surprindere că și-au însușit mult mai repede și mai ușor cunoștințele din

lecția respectivă, decît își însușeau în mod obișnuit lecțiile de istorie. Astfel, ora de dirigenție a adus o contribuție importantă la creșterea productivității muncii elevilor.

Cu alt prilej, diriginta clasei a VII-a, în urma verificării caietelor de notițe și de teme ale elevilor, a organizat convorbiri despre felul în care trebuie luate notițele și folosite în pregătirea lecției acasă. La alte clase diriginții au ajutat pe elevi să se pregătească pentru lucrările scrise și pentru examene.

Experiența de mai mulți ani de conducere și de îndrumare a muncii educative în școală, generalizarea experienței colectivului de diriginți, ne-au dus la ideea necesității unor **tipuri diferite de ore de dirigenție**, fiecare cu o metodică aparte, pentru înfăptuirea aceluiași scop: îmbunătățirea situației la învățătură a elevilor. Astfel de ore sînt: **orele de analiză trimestrială a muncii colectivului de elevi; orele de formare și de dezvoltare a interesului pentru studiu, pentru cultură, pentru știință și orele de formare a deprinderilor de muncă intelectuală.** Prin astfel de ore, *dirigintele completează munca* profesorilor clasei, lărgește orizontul elevilor și contribuie la perfecționarea metodelor lor de muncă.

Din cele arătate, rezultă caracterul complex al orelor de dirigenție destinate ridicării nivelului cunoștințelor elevilor. Metodica organizării, pregătirii și desfășurării unor astfel de ore necesită un larg schimb de păreri, o confruntare a experienței didactice din școlile noastre.

Lector univ. VIRGIL RADULIAN

SUGESTII PRIVIND PREGĂTIREA LA ISTORIE PENTRU EXAMENUL DE MATURITATE

Pregătirea elevilor din clasa a XI-a preocupă în mod deosebit cadrele didactice. Răspunsurile care se dau la examenul de maturitate de către candidați reflectă, în bună parte, sistemul de muncă al fiecărui profesor și al întregului colectiv al școlii. La buna pregătire a candidaților contribuie și profesorii care predau obiecte din care nu se ascultă la acest examen, precum și toți profesorii care au predat acestor elevi în celelalte clase.

Din răspunsurile date de unii candidați la examenul de maturitate, am constatat că sînt probleme importante din istoria Romîniei care nu se cunosc decît sumar, în explicarea cărora se produc uneori confuzii și erori. Așa, de exemplu, unii candidați încadrează greșit evenimentele istorice în date cronologice, deoarece nu cunosc principalele perioade ale dezvoltării istorice, nu cunosc întotdeauna explicația cauzală a diferitelor fenomene istorice, întîmpină greutăți în caracterizarea dezvoltării culturii în anumite secole.

S-a mai observat că nu toți candidații reușesc să facă o legătură firească între evenimentele istorice și viața socială, sub toate aspectele. Expunerile unor candidați nu sînt cursive și nici combative, iar conținutul este lipsit de exemplificări, dovedind prin aceasta însușirea formală a unor date. Uneori candidații nu îmbogățesc conținutul subiectului cu elemente din istoria locală și nu fac corelația dintre istoria Romîniei și celelalte obiecte de învățămînt.

Considerăm că pentru înlăturarea deficiențelor semnalate și pentru a obține rezultate cît mai bune în însușirea temeinică a cunoștințelor de istoria patriei este

necesar ca cercurile pedagogice să organizeze lecții de tipuri variate, la clasa a XI-a, iar referatele care se prezintă în aceste cercuri să-și axeze tematica pe probleme importante ale muncii cadrelor didactice, în scopul pregătirii elevilor în așa fel, încît să se prezinte cu cunoștințe temeinice la examenul de maturitate.

Profesorii de istorie, de socialism științific, de economie politică, de limba romînă, de geografie, de științele naturii, cît și cei care predau celelalte obiecte trebuie să facă asistențe la lecțiile ținute la clasa a XI-a, în scopul îmbunătățirii predării și verificării cunoștințelor, al stabilirii corelației dintre obiecte și al precizării lipsurilor tipice în cunoștințele elevilor. Trebuie deci organizat un front comun al cadrelor didactice, care să colaboreze în permanență pentru o temeinică pregătire a candidaților.

Este necesar să se acorde importanța cuvenită utilizării unui *material didactic* mai variat și mai sugestiv, cum ar fi folosirea operelor beletristice, a diafilmelor. De asemenea, prezintă importanță vizionarea spectacolelor cu conținut istoric, precum și organizarea vizitelor la muzee, expoziții etc.

Recapitularea materiei implică, în primul rînd, înlăturarea amănuntelor nesemnificative și revenirea numai asupra acelor probleme care ajută la extragerea esențialului și care au o mare importanță în sistematizarea și în aprofundarea cunoștințelor, în generalizarea faptelor și fenomenelor studiate an de an. Legarea problemelor de viață, de practica construirii socialismului și de apărarea păcii constituie o sarcină de bază a recapitulării. Lecțiile recapitulative, avînd un caracter complex, impun pregătirea temeinică și din timp a profesorilor și a elevilor. De aceea, cu mult timp înainte de desfășurarea lor sînt stabilite și comunicate elevilor atît temele și problemele care se recapitulează, cît și materialul bibliografic necesar în pregătirea acestora. Ținînd seama de răspunsurile candidaților la examenul de maturitate, considerăm că în cadrul obiectului istoria Romîniei sînt teme la care profesorul de istorie este necesar să sublinieze în mod deosebit anumite aspecte pe care elevii claselor a XI-a uneori nu le pot sesiza și sistematiza singuri. Aceste sublinieri și sistematizări sînt necesare; ele se referă în primul rînd la interpretarea dialectică a fenomenelor societății omenești, la explicația materialist-dialectică a faptelor — redată în opoziție cu concepțiile idealiste ale istoricilor burghezi —, la combaterea așanumitelor „teorii" care susțin că orînduirea capitalistă este veșnică și superioară orînduirii socialiste.

Considerăm că este necesar ca în cadrul orelor de recapitulare și sistematizare să fie adîncite aceste probleme redate sumar în manual.

Trebuie să menționăm, de asemenea, necesitatea de a-i obișnui pe elevi să alcătuiască *planul* subiectului pe care îl vor dezvolta. La examenul de maturitate s-a constatat că mai sînt candidați care concep confuz, sumar sau chiar greșit subiectul pe care îl tratează. Acest fapt îngreunează expunerea și o face nesatisfăcătoare. În cazul în care planul este judicios alcătuit, problemele tratate sînt sintetizate, prezentîndu-se întîi esențialul cu aspectele lui caracteristice.

O primă lacună constatată la examenul de istorie este în legătură cu *precizarea cronologiei evenimentelor* respective, cu încadrarea lor în decenii și secole. Sînt cazuri cînd candidații sau se pierd în amănunte cronologice inutile, sau (de cele mai multe ori) nu cunosc nici secolele în care se încadrează unele evenimente importante. Aceste lacune în cunoștințele referitoare la cronologie se manifestă în mod deosebit atunci cînd este vorba de numeroase domnii din orînduirea feudală. Este absolut necesar ca elevii să cunoască cu precizie periodizarea orînduirii feudale pe teritoriul patriei noastre,

pentru ca apoi să poată încadra cu ușurință anii de domnie și evenimentele cel puțin în secolele și în deceniile respective.

La examenul de maturitate s-a mai constatat că, deși candidații sînt familiarizați cu criteriile care stau la baza periodizării istoriei, totuși, cînd li se cere să caracterizeze o orînduire social-economică, se descurcă cu greutate, deoarece nu sînt obișnuiți cu sintetizarea cunoștințelor într-un tablou de ansamblu. Pentru înlăturarea acestei deficiențe, fiecare orînduire socială este bine să fie caracterizată din punct de vedere economic, social-politic și cultural. La aceste caracterizări pot fi folosite cunoștințele de socialism științific și de economie politică. S-a mai observat că atunci cînd ei vorbesc despre *orînduirea comunei primitive*, prezentarea este simplistă, dezorganizată și incompletă.

Din această cauză am considerat că este bine ca la recapitularea acestei teme să ținem seama — în sistematizarea materialului — de următoarea schemă:

A. Periodizarea orînduirii (epocile principale).

B. Mediul geografic (clima și aspectele generale ale faunei și florei).

C. Modul de viață (unelte, locuințe, îmbrăcăminte și hrană).

D. Organizarea social-politică (ginta matriarhală, ginta patriarhală, tribul, uniunea de triburi și democrația militară).

E. Manifestările artistice și caracterul lor utilitar.

F. Descoperirile arheologice (pentru fiecare epocă).

G. Concluziile (aprecierile clasicilor marxism-leninismului referitoare la orînduirea respectivă, cît și considerații generale privind nivelul dezvoltării forțelor de producție și caracterul relațiilor de producție). Este, de asemenea, bine să se sublinieze momente ca desprinderea omului de regnul animal (opozabilitatea degetului mare, stațiunea bipedă, apariția gîndirii și a vorbirii) și să se arate că o dată cu terminarea paleoliticului a luat sfîrșit și acest proces complex care s-a datorat în primul rînd muncii.

Urmărind procesul trecerii de la orînduirea comunei primitive la orînduirea sclavagistă trebuie subliniat rolul ultimei etape din perioada fierului, denumită de Fr. Engels „democrație militară". În această perioadă, datorită perfecționării uneltelor, apare plusprodusul care va da naștere proprietății private, claselor sociale și statului.

Rezultă, deci, că elevii trebuie să cunoască clar deosebirile de ordin economic și social-politic dintre epoca pietrei și epoca fierului. La această temă se pot folosi și unele cunoștințe predate la lecțiile de zoologie, de anatomie, de bazele darwinismului și de geologie.

O problemă importantă care necesită precizări o constituie *perioada de trecere de la o orînduire veche la alta nouă, superioară*.

Cu ocazia lecțiilor de sistematizare, este bine ca profesorul să revadă și această temă, deoarece însușirea ei temeinică include înțelegerea de către elevi a legilor obiective care duc la schimbarea unei orînduiri. În aceste lecții se impune să se accentueze cîteva idei și anume: faptul că trecerea de la o orînduire la alta se face datorită unor schimbări economice și social-politice, pe baza unor acumulări treptate care duc în mod necesar la un salt calitativ; faptul că acest proces este de durată mai mare sau mai mică și are caracter obiectiv (nu depinde de voința oamenilor), că schimbările în trecerea de la o orînduire inferioară la alta superioară au un caracter revoluționar, că stabilirea cu date precise a momentului trecerii la o nouă orînduire este relativă, și se fixează de către oamenii de știință cu aproximație, în scopul urmăririi procesului cronologic al istoriei. În partea finală a acestei teme trebuie să se arate că schimbarea orînduirii vechi se datorește luptei revoluționare a forțelor noi, pro-

gresiste, împotriva vechilor forțe, reacționare.

În recapitularea unei asemenea teme un aport prețios îl aduc cunoștințele de economie politică și de socialism științific.

O altă temă pe care o propunem pentru recapitulare este *„Formarea limbii și a poporului romîn"*. Această temă trebuie argumentată și precizată cu dovezi materiale și logice. Este necesar ca, în discuții, să se țină seama de perioada și teritoriul de formare a limbii și poporului romîn, de condițiile concrete în care s-a format poporul romîn și limba romînă și de caracterul limbii romîne. Concluziile trebuie să scoată în evidență nu numai combaterea teoriilor reacționare cu privire la originea poporului romîn, ci, mai ales, importanța fenomenelor. Pentru elucidarea principalelor probleme din cadrul acestei teme este bine să îndrumăm elevii să revadă din manualul de limba romînă pentru clasa a IX-a lecția care tratează aceeași temă.

Formarea statelor feudale de sine-stătătoare este o altă temă la care am constatat că trebuie făcute anumite precizări (pe lîngă amănunte pe care nu le mai amintim) în legătură cu faptul că dezvoltarea internă constituie cauza principală care a dus la întemeierea statelor feudale și că condițiile externe au ușurat fenomenul respectiv, că masele populare au avut rolul hotărîtor în transformările sociale, că formarea statelor independente reprezintă un progres în dezvoltarea societății, că teoriile burgheze care vorbeau de întemeierea prin „descălecări" — fiind antiștiințifice — trebuie combătute.

Am observat că deși elevii cunosc teoretic, în general, trăsăturile orînduirii feudale, totuși nu le pot explica concret, în condițiile istorice din țările romîne. La fiecare lecție de recapitulare (care se referă la orînduirea feudală) este, de aceea, nimerit să se reamintească aceste trăsături și să se exemplifice.

Am mai observat că instituțiile feudale nu sînt cunoscute suficient de către toți elevii. Caracterul acestor instituții de pe teritoriul patriei noastre poate fi înțeles mai bine dacă instituțiile respective sînt studiate în comparație cu instituțiile feudale din apusul Europei; pentru aceasta este necesar să se revadă lecția referitoare la acest subiect din manualul de istorie pentru clasa a IX-a (Istoria evului mediu).

O importanță deosebită trebuie acordată temei referitoare la *lupta maselor populare pentru eliberarea națională și socială;* tema se poate recapitula în mai multe ore. De obicei, elevii expun subiectele referitoare la această temă fără să facă o analiză completă. Ei trebuie deprinși să interpreteze evenimentele, în lumina tezelor filozofiei marxiste pe care le învață în cadrul orelor de socialism științific. Așa, de pildă, cînd se vorbește despre luptele lui Ștefan cel Mare pentru menținerea independenței, trebuie să se precizeze rolul maselor populare și al personalității în desfășurarea evenimentelor istorice. Este necesar ca în orele de recapitulare profesorul să revină asupra acestor probleme, pornind de la raportul dialectic care trebuie stabilit între masele populare și personalitățile din istorie, amintindu-se, în același timp, limitele de clasă ale acestor personalități.

Rolul maselor populare trebuie explicat făcîndu-se deosebirea între ceea ce înțelegeau boierii prin patrie („moșie", „țară") și ceea ce înțelege poporul prin aceasta. Nu trebuie neglijată nici problema caracterului războaielor.

Luptele de clasă — pentru progres social — brăzdează ca un fir roșu istoria poporului nostru. Ținînd seama de modul simplist, sau incomplet în care unii candidați la examenul de maturitate prezintă aceste manifestări ale luptei de clasă, propunem ca la lecțiile ce se re-

feră la mișcările sociale de mare amploare materialul să fie sistematizat potrivit schemei:

A. Cauze (economice, sociale, politice) imediate sau apropiate și îndepărtate sau generale.
B. Forțe participante (compoziția socială a forțelor revoluționare și a celor contrarevoluționare) și interesele lor de clasă.
C. Forme de manifestare (petiții, demonstrații, greve, greva generală politică și insurecția armată).
D. Programul mișcării (revendicările și limitele lor).
E. Desfășurarea evenimentelor (începutul, amploarea și sfîrșitul luptelor).
F. Concluzii: urmările interne, însemnătatea luptelor pe plan internațional, poziția istoricilor burghezi și cea a istoriografiei marxiste față de evenimentele respective.

Analizînd după acest plan marile bătălii de clasă, considerăm că putem clarifica mai bine — de pe poziții marxiste — principalele aspecte ale luptei poporului pentru drepturi și libertăți.

Apariția și dezvoltarea mișcării muncitorești în Romînia este o temă în explicarea căreia o atenție deosebită trebuie dată luptelor conduse de clasa muncitoare împotriva exploatării capitaliste, organizării proletariatului într-un partid politic. Recapitularea acestei teme trebuie să urmărească — pe lîngă alte sublinieri — și procesul prin care clasa muncitoare se transformă treptat dintr-o clasă în sine într-o clasă pentru sine, etapele formării conștiinței de clasă a proletariatului din țara noastră.

De obicei, cînd elevii vorbesc despre diferite aspecte ale luptei de clasă, confundă formele luptei de clasă (economice, politice și ideologice) cu metode de luptă cum sînt: demonstrații, răscoale, greve, revoluția socială. Unii elevi au întîmpinat greutăți în explicarea clară și logică a asemănărilor și deosebirilor dintre revoluție și răscoală, dintre revoluția burgheză și burghezo-democrată, precum și a deosebirilor fundamentale dintre aceste revoluții și revoluția socialistă. Pe baza analizei faptelor istorice concrete și cu ajutorul cunoștințelor de economie politică și de socialism științific putem să clarificăm și să consolidăm aceste cunoștințe. În aprofundarea acestor cunoștințe este necesar, de asemenea, să se dea exemple atît din istoria patriei noastre, cît și din istoria universală (deoarece evenimentele petrecute la noi au avut legătură și cu cele petrecute în alte state), cu această ocazie recapitulîndu-se și cîteva subiecte generale din istoria universală, cum ar fi: revoluția burgheză și revoluția socialistă.

În istoria Romîniei un loc important îl ocupă evenimentul creării Partidului Comunist din Romînia. Acest eveniment înseamnă unirea socialismului științific cu mișcarea muncitorească de la noi, înseamnă victoria marxism-leninismului asupra oportunismului și reformismului din mișcarea muncitorească din Romînia. Dacă, din punct de vedere istoric, evenimentele care au dus la crearea P.C.R. sînt memorate de elevi cu destulă ușurință, nu același lucru se întîmplă atunci cînd ei sînt puși în situația de a argumenta științific cauzele, însemnătatea și urmările acestui eveniment istoric. De aceea, pentru pregătirea temeinică a elevilor clasei a XI-a, este necesar ca la tema *„Crearea Partidului Comunist din Romînia"* să se facă următoarele sublinieri:

I. Crearea P.C.R., urmare firească a dezvoltării mișcării muncitorești de la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea.

II. Rolul hotărîtor al factorului intern în crearea P.C.R.

III. Influența exercitată de cel de-al II-lea Congres al Internaționalei Comuniste asupra acestui eveniment.

IV. Aportul adus de revista „Lupta de clasă" în răspîndirea învățăturii marxist-leniniste și în clarificarea problemelor ideologice.

V. Însemnătatea internă și internațională a acestui eveniment (aprecierile făcute de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, referitoare la acest eveniment, cu prilejul celei de-a 40-a aniversări a partidului).

Majoritatea candidaților la examenul de maturitate cunosc atît datele etapelor revoluției populare din țara noastră, cît și măsurile revoluționare realizate în cadrul acestora, însă nu știu toți să analizeze cauzele, caracterul și urmările acestor măsuri revoluționare. Este, deci, necesar ca în discutarea acestei teme să se pornească de la precizarea sarcinilor și obiectivelor fiecărei etape a revoluției populare, desprinzîndu-se, apoi, în mod firesc, cauzele, caracterul și urmările lor economico-sociale, cît și schimbările din conștiința socială, în cadrul fiecărei etape a revoluției populare. Aceste aspecte ale revoluției populare trebuie să fie clarificate și sistematizate, o dată mai mult, cu ocazia lecțiilor de recapitulare.

Politica externă a R.P.R. ar părea că este tema la care candidații răspund cu precizie și complet, deoarece despre lupta noastră pentru pace și coexistență pașnică se vorbește în presă, la posturile de radio și televiziune, iar literatura, teatrul, muzica și pictura ne oferă, în permanență, pentru înțelegerea ei un bogat material. Uneori însă, răspunsurile candidaților la această problemă se rezumă la cîteva fraze generale, subiectul fiind considerat drept „cunoscut". Se știe că pentru înțelegerea profundă a acestei teme, se cere cunoașterea principiului leninist referitor la coexistența pașnică între state cu sisteme social-economice diferite. Tratarea în lecțiile de istoria Romîniei a politicii externe a țării noastre presupune și cunoașterea propunerilor făcute de R.P.R. în cadrul Consiliului Mondial al Păcii, în cadrul O.N.U. Este necesar să atragem atenția elevilor ca în expunerea acestui subiect să se refere la ultimele evenimente internaționale și să arate poziția luată de guvernul R.P.R. față de aceste evenimente.

Am considerat că acestea sînt unele din temele cursului de istoria Romîniei care necesită sublinieri pentru a ușura asimilarea cunoștințelor esențiale de către candidații la examenul de maturitate. Aceasta nu înseamnă că celelalte teme sînt lipsite de importanță. În legătură cu temele care n-au fost amintite aici, am constatat că atît în predarea la clasă, cît și în examinarea candidaților la examenul de maturitate, nu se întîlnesc greutăți deosebite.

Pentru aprofundarea cunoștințelor și pentru formarea unei exprimări științifice, este bine ca — din timp — să le indicăm elevilor din clasa a XI-a să cerceteze unele lucrări ale clasicilor marxism-leninismului, precum și documentele de partid și de stat necesare. Ținînd seama de timpul limitat pe care elevii îl au la dispoziție propunem să se indice în special lucrările de bază, de exemplu:

Marx-Engels: „Manifestul Partidului Comunist", Ed. politică, 1962.

Fr. Engels: „Originea familiei, a proprietății private și a statului", Ed. de stat pentru literatură politică, 1957 (numai unele capitole).

V. I. Lenin: „Imperialismul — stadiul cel mai înalt al capitalismului", Ed. politică, 1960.

* * * Declarația consfătuirii reprezentanților partidelor comuniste și muncitorești (noiembrie 1960), Ed. politică, 1960.

Gh. Gheorghiu-Dej: „40 de ani de luptă a Partidului", Ed. politică, 1961.

Gh. Gheorghiu-Dej: „Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn", Ed. politică, 1960.

Gh. Gheorghiu-Dej: „Expunere cu privire la lucrările sesiunii Adunării Generale a O.N.U. și la activitatea

delegației Republicii Populare Romîne", Ed. politică, 1960.
Gh. Gheorghiu-Dej: „A XV-a aniversare a Republicii Populare Romîne", Ed. politică, 1962.
Chivu Stoica: „A 30-a aniversare a eroicelor lupte din februarie 1933", Ed. politică, 1963.
Gh. Ștefan: „Formarea limbii și a poporului romîn. Apariția primelor state feudale pe teritoriul patriei noastre", Ed. politică, 1962.
E. Stănescu, St. Ștefănescu: „Lupta poporului romîn împotriva exploatării și asupririi sociale și naționale, pentru independență", Ed. politică, 1963.
Gh. Georgescu-Buzău, V. Cheresteșiu: „Anul revoluționar 1848 în țările romîne", Ed. politică, 1963.
Gh. Georgescu-Buzău: „24 Ianuarie 1859 — unirea Țării Romînești cu Moldova", Ed. S.R.S.C., 1959.
Stan Vlad: „Republica Populară Romînă", Ed. politică, 1963.

Menționăm, însă, că scurta listă bibliografică prezentată mai sus nu include decît cîteva din principalele titluri de lucrări care pot fi indicate elevilor din clasa a XI-a. Potrivit specificului clasei, această listă poate fi îmbogățită, adăugîndu-se și opere beletristice.

Ținînd seama de faptul că în fiecare an se aduc îmbunătățiri manualelor școlare, trebuie să atragem atenția elevilor ca, la pregătirea examenului de maturitate, să folosească numai ultima ediție a manualului.

Rezultatele examenului de maturitate, așa cum s-a spus, scot în evidență în primul rînd calitatea muncii profesorilor care predau la clasa a XI-a. Aceasta este condițională, în bună parte, de grija pentru pregătirea elevilor prin lecții de recapitulare judicios alcătuite, de îndrumarea și controlul permanent al lecturii suplimentare și al vizionării de spectacole, de organizarea sistematică a muncii metodice și, în general, de întregul complex de măsuri luate în școală pentru pregătirea candidaților la examenul de maturitate.

Prof. PAUL V. GRIGORIU

CONTRIBUȚII METODICE PRIVIND PREDAREA LECȚIILOR DE FIZICĂ
(PREDAREA LECȚIEI: CĂDEREA LIBERĂ A CORPURILOR)

Studiul fizicii trebuie să-i înarmeze pe elevi cu un anumit volum de cunoștințe de bază, necesar înțelegerii juste a legilor diferitelor forme de mișcare ale materiei și să contribuie la formarea bazelor concepției materialist-dialectice a elevilor, la dezvoltarea capacității lor de a explica științific fenomenele.

De pildă, tema „Schimbarea stărilor de agregare", inclusă în programa etapei a doua a cursului de fizică, permite pregătirea elevilor pentru însușirea cunoștințelor despre una din legile fundamentale ale dezvoltării dialectice, legea trecerii schimbărilor cantitative în schimbări calitative. În acest scop, profesorul va căuta să scoată în evidență faptul că punctele de topire și de fierbere reprezintă puncte „nodale", în care se produce saltul calitativ în starea de agregare a substanței, salt ce are loc în urma schimbării cantitative a temperaturii. Generalizînd constatările făcute cu privire la schimbarea stărilor de agregare, profesorul poate comunica elevilor că schimbările calitative sînt proprii nu numai fenomenelor fizice, ci și altor fenomene din natură și societate. Explicarea prin teoria cinetico-moleculară a schimbării stărilor de agregare poate fi folosită pentru a arăta elevilor:

BIBL...

legătura (conexiunea) între fenomenele care se produc la scara moleculară și fenomenele macroscopice, rolul teoriilor în cunoașterea naturii, puterea omului (a cunoașterii) de a pătrunde tot mai adînc în dezvăluirea esenței lucrurilor.

Interpretarea justă a conținutului „fizic" (a materialului faptic) în lumina filozofiei marxist-leniniste și generalizările (concluziile) trase pe baza tezelor materialismului dialectic constituie aspecte deosebit de importante ale lecțiilor de fizică.

In cele ce urmează, vom arăta unele metode și procedee folosite în predarea cunoștințelor la lecția „Căderea liberă a corpurilor" în clasa a VIII-a, precum și unele concluzii care s-au desprins din experimentul respectiv.

Menționăm că procedeele folosite la predarea lecției cu subiectul „Căderea liberă a corpurilor" pot servi drept ghid și în predarea altor lecții de fizică.

Lecția „Căderea liberă a corpurilor", datorită conținutului ei specific, dă posibilitate profesorului ca, prezentînd elevilor fenomenul căderii libere în conexiune cu fenomenele (factorii) care influențează producerea lui, să aducă contribuții însemnate la dezvoltarea gîndirii dialectice a elevilor, la însușirea de către ei a metodei dezvăluirii legăturilor reciproce dintre fenomenele naturii.

Lecția se încadrează, conform programei și manualului din clasa a VIII-a, în sistemul de lecții cu tema: „Mișcarea rectilinie uniformă și uniform variată". Căderea liberă, fiind considerată ca un caz particular al mișcării uniform accelerate, fără viteză inițială, legile ei se demonstrează în mod obișnuit pe baza cinematicii mișcării rectilinii uniform accelerate, ținînd seama că avem $a = g$. Fenomenul se studiază din punct de vedere cinematic, făcîndu-se și unele considerații cu privire la influența mediului (aerului) asupra mișcării. Studiul dinamic cere să se introducă un nou element și anume interacțiunea corpurilor în cădere cu pămîntul. Un astfel de studiu este posibil numai după ce elevii au studiat capitolul „Dinamica", deci după ce și-au însușit cunoștințele despre legile lui Newton și despre atracția universală.

Studiind căderea liberă numai din punct de vedere cinematic, elevii nu pot cunoaște toate laturile esențiale ale acestei mișcări. De aceea, este necesar ca cunoștințele inițial însușite de elevi despre căderea liberă să fie întregite și adîncite ulterior.

In acest scop, după epuizarea sistemului de lecții din capitolul „Dinamica" (legile lui Newton, atracția universală), profesorul poate să revină asupra studiului căderii libere, prezentînd acest fenomen elevilor sub aspect dinamic în cadrul unei lecții de comunicare sau făcînd recapitularea cunoștințelor despre legile lui Newton și atracția universală și — în acest caz — introducînd noi elemente în studiul căderii libere, elemente strîns legate de legile dinamicii.

O altă cale (urmată și de autor) pentru un studiu complet al căderii libere, prin care se poate evita revenirea la studiul fenomenului, ar fi predarea acestei lecții după predarea legilor dinamicii și a atracției universale. O astfel de succesiune a temelor permite în mod direct studiul din punct de vedere dinamic al fenomenului căderii libere și clarificarea esenței fizice a acestui fenomen.

Punctul de plecare al lecției a fost stabilirea traiectoriei mișcării. Experiența executată cu firul de plumb a arătat elevilor că mișcarea are loc după o verticală. S-a căutat apoi răspuns la întrebarea: Ce fel de mișcare este căderea liberă?

Răspunsul poate fi dat:

1. Pe cale experimentală, verificînd fie relația $s = \frac{gt^2}{2}$, fie pe cea în care $v = g.t$; este suficient să verificăm una din ele pentru a da răspuns la întrebarea pusă.

2. Pe cale de raționament (procedeu urmat și de noi), bazîndu-ne pe cunoștin-

309

țele însușite de elevi cu privire la legile dinamicii și la atracția universală.

Privitor la lecția amintită mai sus, profesorul a condus conversația cu elevii după cum urmează:

Profesorul — Care este cauza căderii corpurilor?

Elevul — Forța de atracție dintre pămînt și corp.

Profesorul — Care este expresia matematică a acestei forțe?

Un elev a scris pe tablă formula:

$$F = k \frac{M \cdot m}{r^2}$$

și arată semnificația literelor.

Profesorul — Să examinăm mărimile din membrul al doilea al relației, dacă ele sînt constante sau variabile?

Elevul — k, fiind constanta atracției universale, are o valoare constantă pentru toate corpurile; M masa pămîntului, m masa corpului și r raza pămîntului sînt asemenea mărimi constante (deocamdată nu se sesizează variația lui r).

Profesorul — Ce putem afirma prin urmare despre forța F?

Elevul — Ea este, de asemenea, o mărime constantă.

Profesorul — Așa este forța de atracție dintre Pămînt și un corp; cauza căderii acelui corp, în același loc, este o mărime constantă. Am spus „în același loc", fiindcă, după cum reiese și din studiile noastre anterioare, forța de atracție dintre corp și Pămînt variază în funcție de poziția geografică. Asupra acestei probleme vom reveni.

Profesorul — Să considerăm legea a doua a lui Newton. Cum se enunță ea?

Un elev a enunțat legea și a scris pe tablă formula: $F = m.a$.

Profesorul — Pe baza formulei să răspundeți: cum va fi accelerația unui corp asupra căruia acționează o forță constantă?

Elevul — Va fi și ea constantă.

Profesorul — Exact! De ce?

Elevul — Fiindcă în acest caz atît masa (m) cît și forța (F) sînt mărimi constante.

Profesorul — Ce fel de mișcare execută prin urmare un corp asupra căruia acționează o forță constantă?

Elevul — Corpul execută o mișcare uniform accelerată.

Profesorul — Ce fel de mișcare este căderea liberă?

Elevul — Căderea liberă este și ea o mișcare uniform accelerată.

Profesorul — De ce?

Elevul — Fiindcă are loc sub acțiunea unei forțe constante, după cum a fost demonstrat mai înainte.

Profesorul — (a repetat și a accentuat) Da. Căderea liberă este o mișcare uniform accelerată.

După această concluzie, profesorul a adresat elevilor întrebarea: Ce părere aveți, cum va fi accelerația în căderea liberă a corpurilor cu greutăți diferite?

Părerile elevilor au fost divergente. Majoritatea lor au fost de părere că corpurile mai grele trebuie să capete accelerații mai mari decît corpurile mai ușoare. Unii (mai puțini la număr) și-au exprimat părerea că toate corpurile în cădere trebuie să aibă aceeași accelerație.

In această situație, profesorul a expus ideile lui Aristotel și experiențele lui Galilei, care contrazic aceste idei și confirmă faptul că atît pietrișul cît și piatra de moară cad la fel. A executat apoi o experiență: a lăsat să cadă două bile cu greutăți diferite de la aceeași înălțime. Auzind o singură lovitură, elevii s-au convins că ambele sfere au atins pămîntul în același moment.

Profesorul a dat următoarea explicație:

Experiența arată că accelerația corpurilor cu greutăți diferite în căderea liberă este aceeași. Observațiile zilnice ne arată adeseori că în căderea lor liberă corpurile diferite se mișcă cu accelerații diferite. O bucată de hîrtie și o sferă grea cad

cu accelerații diferite (a executat experiența).

Înainte de a trage vreo concluzie, profesorul a propus ca elevii să observe căderea corpurilor în *tubul lui Newton*, în interiorul căruia în prealabil a fost rarefiat aerul. După efectuarea experienței profesorul s-a adresat elevilor:

— Cum are loc în vid căderea corpurilor cu greutăți diferite?

Elevul — În vid toate corpurile cad cu accelerații identice.

Profesorul — Așa este. Răspunsul dat de voi exprimă tocmai legea căderii libere, iar „accelerația identică" (aceeași pentru toate corpurile) se numește accelerația gravității, se notează cu g și are valoare aproximativ egală cu 9,80 m/s^2; scrie pe tablă: g (accelerația gravității) = 9,80 m/s^2.

Fiind stabilit că fenomenul căderii libere este o mișcare uniform accelerată cu accelerația g, un elev a scris formulele căderii libere:

$$s = \frac{g}{2} t^2$$

$$v = g\ t$$

$$g = \text{const.}$$

Profesorul a continuat:

— După cum am constatat, se întîmplă că unele corpuri care cad în vid cu aceeași accelerație capătă accelerații diferite în căderea lor în aer. Cum se explică acest fapt?

Elevul — Prezența aerului modifică mișcarea.

Profesorul — Așa este. Deci, studiind căderea liberă în aer trebuie să ținem seama de legătura care există între corpul și mediul în care se mișcă el (profesorul a accentuat prin ton cuvîntul „legătura"). Este important să se știe că fenomenele din natură se află în legătură unele cu altele, din care cauză orice fenomen trebuie privit în conexiune cu alte fenomene. Astfel, studiind căderea liberă, nu poate fi omisă interacțiunea corpurilor în cădere cu aerul înconjurător, interacțiune care se manifestă ca o forță de rezistență ce se opune mișcării.

În continuare, s-a examinat legătura dintre rezistența aerului, mărimea și forma corpurilor.

S-a executat experiența cu două foi de hîrtie identice, dintre care una a fost făcută ghem. S-a constatat căderea cu accelerații diferite a celor două corpuri și s-a tras concluzia: corpul cu suprafața mai mare cade mai încet, fiindcă rezistența aerului care se opune mișcării lui este mai mare.

Tot pe baza experiențelor s-a tras concluzia că în unele cazuri (corpuri grele și cu dimensiuni reduse) rezistența aerului devine neglijabilă și în aceste cazuri corpurile cad și în vid.

Profesorul a subliniat din nou că studiul fenomenelor naturii impune să se considere toate condițiile între care se produc ele. În cazul căderii libere, trebuie să ținem seama de forma și mărimea suprafeței corpurilor, care la rîndul lor condiționează valoarea rezistenței aerului.

Trecîndu-se la studiul variației forței gravitaționale, au fost studiate problemele:

1. Variația forței gravitaționale în timpul căderii, pe baza formulei:

$$F = k \frac{Mm}{(R + h)^2}$$

Analizînd formula, se observă că *h* descrește în timpul căderii, de unde rezultă creșterea forței gravitaționale. Sub îndrumarea profesorului, elevii au dedus că, în cazul căderii corpurilor de la înălțimi mici, această variație — fiind mică — se neglijează și astfel forța gravitațională poate fi considerată constantă, de unde rezultă o valoare de asemenea constantă pentru accelerația căderii libere.

Pe baza aceleiași formule se studiază variația forței gravitaționale la înălțimi mari. Se constată că la înălțimi mari forța gravitațională descrește considerabil.

2. S-a analizat variația accelerației gravității în funcție de latitudinea geografică,

cunoscînd că distanța unui punct de pe suprafața pămîntului, socotită de la centru, care a fost considerată în prima aproximație ca fiind raza pămîntului (și ca atare constantă) variază cu poziția geografică.

S-a mai arătat că accelerația gravității variază datorită și mișcării de revoluție a pămîntului.

Profesorul a pus din nou accent pe condiții: distanța corpurilor în cădere socotită de la suprafața pămîntului (înălțimea căderii), latitudinea geografică, mișcarea de revoluție a pămîntului — condiții care trebuie să fie considerate la studiul căderii libere.

Profesorul poate conduce raționamentul elevilor spre dezvăluirea și a altor legături decît cele de mai sus. Se poate arăta, de pildă, variația rezistenței aerului datorită variației vitezei în timpul căderii. Cu cît alergăm mai repede, cu atît întîmpinăm o rezistență mai mare din partea aerului. În timpul căderii viteza crește. O dată cu creșterea ei se mărește și rezistența aerului. Deci, încă o condiție care ar trebui considerată la un studiu mai complet al căderii libere.

În scopul adîncirii cunoștințelor asupra legilor căderii libere și pentru dezvoltarea gîndirii dialectice a elevilor, pe lîngă întrebările obișnuite asupra esenței legilor căderii libere, au fost puse următoarele întrebări suplimentare:

— Care a fost greșeala lui Aristotel în explicarea căderii libere?

— De ce Galilei a reușit să stabilească în mod just legile căderii libere?

Întrebările de mai sus au îndreptat atenția elevilor asupra rolului pe care-l are experimentul în explicarea fenomenelor naturii și asupra neajunsului observării superficiale în studierea naturii.

Pentru a verifica în ce măsură au înțeles elevii interdependența fenomenelor în cazul căderii libere și pentru a-i pune pe ei în situația de a aplica cunoștințele în noi condiții, au fost date lucrări de control cu următoarele subiecte:

a) Să se stabilească ce este comun și ce este diferit în fenomenele descrise de formulele:

$$s = \frac{at^2}{2}; \quad s = \frac{gt^2}{2}$$

b) Să se arate legătura legii căderii libere cu legea a doua și a treia a lui Newton.

c) Să se arate, pornind de la exemplul căderii libere a corpurilor, necesitatea de a considera toate condițiile la studiul fenomenelor naturii.

Din experimentul efectuat în legătură cu predarea lecției „Căderea liberă a corpurilor" se desprind cîteva concluzii.

— După cum reiese din desfășurarea lecției, metodele și procedeele aplicate permit un studiu multilateral al fenomenului.

Lecția respectivă de fizică, contribuie la formarea unor elemente de bază ale concepției științifice despre lume la elevi, prin concluziile care rezultă în mod firesc din materialul faptic predat.

— Felul cum au participat elevii la discutarea diferitelor probleme (profesorul aplicînd metoda conversației) arată că lecția predată le-a stimulat în mod deosebit interesul pentru studierea fenomenului căderii libere.

— Lucrările de control cu subiectele arătate mai sus dovedesc că majoritatea elevilor (media generală a notelor lucrărilor = 8,06) și-au însușit la un nivel corespunzător cunoștințele privitoare atît la legile căderii libere, cît și la interpretarea legăturilor fenomenelor (factorilor) care intervin la căderea liberă. Este interesant de remarcat că unii elevi au sesizat și alte legături decît cele arătate la lecție (de pildă, influența densității diferite a aerului la înălțimi diferite), exprimîndu-și părerea că „la un studiu mai riguros al fenomenului trebuie să se ia în considerare și această împrejurare". Alți elevi au făcut constatarea că feno-

menul căderii libere este foarte complex, datorită „împrejurărilor" în care se produce în natură acest fenomen, iar „expresiile matematice ale legilor căderii libere stabilite pentru vid, în cazul căderii corpurilor în aer devin mai complicate". Doi elevi au ajuns la o generalizare importantă, constatînd că legile căderii libere pe care le-au cunoscut la lecție „sînt valabile în mod riguros numai pentru vid și ele constituie un caz particular al căderii într-un mediu oarecare — de exemplu, căderea corpurilor ar putea să aibă loc în apă, în care caz trebuie să se țină seama nu numai de rezistența apei, ci și de forța exprimată prin legea lui Arhimede".

S-a evidențiat eficiența metodei conversației pentru dezvoltarea gîndirii dialectice a elevilor, metodă care contribuie ca elevii înșiși să ajungă la concluzii și să-și formeze convingeri cu privire la caracterul dialectic al fenomenelor naturii.

Toate acestea arată că scopul lecției — de a contribui la dezvoltarea gîndirii elevilor, la însușirea de către aceștia a deprinderii de a stabili legăturile dialectice dintre fenomenele naturii și de a contribui la cunoașterea necesității luării în considerare a tuturor condițiilor la studiul unui fenomen — a fost realizat.

Conf. univ. ARCADIE SZANTÓ
Cluj

DIN EXPERIENȚA PREDĂRII MUZICII ÎN CLASELE I—II ALE ȘCOLII DE 8 ANI

Muzica, înscrisă ca obiect de învățămînt în planul școlii de 8 ani, are menirea de a contribui la educația comunistă a viitorilor cetățeni ai patriei.

Cu cît studierea muzicii începe de la o vîrstă mai mică, cu atît interesul copiilor este mai viu, iar eficiența studiului mai mare, cu condiția însă ca predarea acestei discipline să se facă în mod sistematic, dozîndu-se volumul de cunoștințe în raport cu particularitățile de vîrstă ale copiilor.

Problema care se pune este găsirea unor procedee și materiale noi după care să se predea muzica la clasele I și a II-a ale școlii de cultură generală.

În primele două clase, pînă în prezent, cîntul se învăța numai după auz. Experiența a arătat că anumite semne ușurează și accelerează dezvoltarea simțului melodic și ritmic al elevilor, și că este necesar să se țină seama de faptul că în clasele I și a II-a copiii au dezvoltată mai mult memoria vizuală.

Pînă acum, ca prime elemente grafice pe care le-au întrebuințat cercetătorii, pentru a oferi copiilor un suport audiovizual al cîntecelor au fost **punctele** așezate la variatele înălțimi ale liniei melodice, care nu precizează duratele sunetelor ei, liniuțele scurte și mai lungi, ori pătratele și dreptunghiurile care stabilesc un raport de durată relativă, însă numai între două sunete (două elemente diferite), deci: pătrimi și optimi. La un nou element de durată, procedeul este inaplicabil. De altfel, nu i se poate cere copilului la această vîrstă să selecteze și să realizeze, în scris, cu precizie și uniformitate, linii lungi și scurte pentru fixarea celor două valori diferite.

Între alte experimente se înscrie și „fonomimia", exprimată prin variate poziții ale mîinii, reprezentînd diferitele înălțimi ale sunetelor; s-a observat că și aici lipsește elementul esențial — **durata.**

Se mai poate folosi „mîna-portativ" a propunătorului, ținută în muchie cu dege-

tele răsfirate imaginînd portativul, care este la îndemîna oricui pentru un dicteu muzical oral melodic; aceasta însă presupune cunoașterea notelor.

Printre cele mai cunoscute metode folosite la clasele I și a II-a pînă acum a fost metoda pedagogului romîn Ion Costescu, care se reduce la desenarea unui portativ pe ale cărui linii și spații se scriu cu litere cursive denumirile notelor care ocupă locul respectiv. Valoarea notelor se înscrie prin cifre plasate sub notă: 1 = pătrime, 2 = doime, cifra 1 sub un legato = două optimi, patru note legate și însemnate cu 1 = patru șaisprezecimi pe un timp.

De asemenea, citățm metoda pedagogului bulgar Boris Tricikov, așa-numita „scară muzicală", care conține un desen de scară obișnuită ascendentă de la do^1 la do^2, notația profesorului elvețian I. Rudolf Weber, înrudită în concepție cu metoda „Tonica Do" preconizată de Agnes Hundoegger, ultimele două fundamentate pe principiul transpoziției la vedere, apoi „Indicatorul lui Kühne" (construit dintr-un oval de metal gol în interior, fixat în vîrful unei baghete, care se mută de către propunător pe liniile sau în spațiile portativului), ori „Paralelipipedele colorate" cu distanțe mai mici între treptele III—IV și VII—VIII și ambitusul do^1—do^2, „Tabla magnetică cu portative" — ultimele practicate și de către unele cadre didactice din Cluj, — tabla avînd note din metal de diferite valori pe care propunătorul sau elevul le fixează pe aceasta prin atracție magnetică. Acestea, sînt după părerea noastră, mijloace improprii pentru predarea muzicii la clasele I și a II-a ale școlii noastre, chiar dacă unele din aceste procedee ar rezolva într-un fel problema fixării în scris a înălțimii și duratei sunetelor (notelor), potrivite numai pentru clasele mai mari, unde portativul și numirile notelor sînt cunoscute. Putem aminti aici și sistemul „valurilor colorate" al autorilor G. Breazul și N. Saxu, mult folosit în școala noastră.

Aceste metode și procedee amintite aci, ca unele din multele încercări, nu rezolvă măcar în parte problema prenotației din clasele I și a II-a ale școlii de 8 ani.

Intrucît tema noastră este nu numai cunoașterea duratei sunetelor prin „silabele ritmice" indicate de cea mai recentă programă școlară, ci și fixarea cîntecului în scris cu înălțimi și durate exacte, în faza pregătitoare a notației muzicale, prin sprijinirea gîndirii copilului pe percepții și reprezentări concrete, — ne-am axat pe o experiență întreprinsă și pe rezultatele ei pozitive obținute la clasele I și a II-a ale Școlii medii nr. 3 „Eftimie Murgu", ale Școlii elementare de 8 ani nr. 1 și ale Școlii medii nr. 6 din Timișoara.

In cercetarea noastră ne-am servit de „silabele ritmice" prevăzute de programa școlară pentru determinarea orală a ritmului, iar pentru fixarea înălțimii sunetelor am recurs la posibilitatea pe care ne-o oferă graficul reprezentat prin puncte.

Dacă oral, prin rostirea sau intonarea mai rapidă sau mai rară a silabelor ritmice, potrivit duratei respective, problema este rezolvată, nu tot astfel se petrec lucrurile în ceea ce privește fixarea cîntecelor în scris.

Insistăm să se fixeze cîntecele în scris numai după ce copilul a deprins mînuirea unora din silabele ritmice în chip oral, îmbinată cu mișcările respective, chiar din clasa I; aceasta pentru a-i obișnui astfel pe copii cu fondul științific al muzicii, formîndu-le și unele priceperi care să facă trecerea de la cîntecul-joc la notația propriu-zisă de mai tîrziu, din clasa a III-a. Copiilor de vîrstă școlară mică le sînt mult mai vii și li se întipăresc mai puternic impresiile directe vizuale, decît cele provocate de cuvînt.

Pentru realizarea scopului propus, am recurs la culori puternic contrastante și adecvate pentru acest scop.

De aici reiese clar că desenul colorat este foarte aproape copiilor. De aceea, în experimentul nostru am căutat să îmbinăm cuvintele muzicii, adică silabele ritmice cîntate, cu reprezentarea colorat desenată a lor, obținînd puncte de diferite culori pentru reprezentarea celor cinci silabe ritmice, după cum urmează (vezi planșa din anexă) :

„pas" — un punct sau mai bine zis „o bulină plină", cum au denumit-o copiii, de culoare violet, reprezintă unitatea de timp, adică nota pătrime — pas ;

„rar" — cerc gol în interior, conturat în galben (asociere cu viitoarea notă doime, tot un cerc, respectiv oval, gol) ;

„iute" — puncte „buline pline", de culoare verde deschis, puternic contrastant cu roșu, substituie valoarea notei optime. Se poate asocia cu stopul circulației, care, prin culoarea verde, indică trecerea rapidă, adică „iute" ;

„și mai iute" — puncte „buline pline" de culoare albastră, indică notele de șaisprezecimi ;

„ra-a-a-ar" — cerc gol în interior, conturat cu violet — reprezintă nota întreagă.

Notarea doimei cu punct de prelungire, valoare punctată înscrisă pentru clasa I și a II-a, am făcut-o prin reprezentarea grafică cu ajutorul unui cerc gol cu contur galben, lîngă care se înscrie lipit un alt cerc mai mic și plin, de aceeași culoare, adică „ra-ar" plus un „pas", care este egal cu „ra-a-ar".

Pauza de pătrime, singura prevăzută pentru clasele I și a II-a, este marcată prin silaba „sa" rostită în șoaptă, pe care am reprezentat-o în scris printr-o virgulă, încadrată într-un pătrat de culoare neagră (vezi planșa din anexă). Acest semn convențional l-am utilizat pe baza analogiei pauzei de pătrime cu respirația în sine pe un timp, deci cu semnul convențional al respirației ce va apare în notația muzicală mai tîrziu. Acest semn ar putea fi notat eventual și prin ⋝ (un z invers).

Procedeul acesta de notație, dacă va întîmpina unele greutăți, în sensul că ar cere copiilor un efort prea mare, prin reținerea culorilor pentru fiecare valoare de notă în parte, respectiv silabă ritmică, ne permitem să subliniem că la vîrsta de 7—9 ani, în privința diferențierii culorilor, funcția analitico-sintetică cromatică a copiilor este în mare creștere, iar principiul accesibilității cunoștințelor nu scutește copiii de efort, cu condiția ca acesta să fie în raport direct cu particularitățile de vîrstă ale lor, iar cunoștințele să fie transmise în mod gradat de la ușor la greu. Însă, avînd în vedere faptul că, în clasele I și a II-a ale școlii de 8 ani nu poate fi vorba de o teoretizare muzicală, ci numai de educație muzicală, prin însușirea celor două elemente de bază ale muzicii — melodia și ritmul — am pus accentul mai mult pe dezvoltarea gustului artistic și a dragostei pentru cîntec.

Pentru traducerea în fapt a acestui procedeu am folosit cîntece care corespund cunoștințelor copiilor. De pildă, cîntecele care urmează, ilustrează momentele de includere gradată în lecții ale cîte unui element de „silabă ritmică" și anume : cîntecul **„Toamna"**, de N. Buicliu, numai silaba „pas" și „rar" ;

„Iepuraș, coconaș", după Al. Voevidca, silabele „pas" și „iute", cîntecul **„Cîntec de pace"** de I. D. Vicol, silabele „pas", „rar" „iute".

Elementul „și mai iute", deci grupul de patru șaisprezecimi, apare abia în clasa a II-a și va fi ilustrat pentru început cu exemple care să cuprindă 4 șaisprezecimi pe un timp, ca în cîntecul popular **„Alunelu"** sau **„Țarina de la Găina"**.

Nota doime punctată, ca punct de prelungire, am ilustrat-o prin cîntecul **„Dansul"**, după E. Visky.

Pentru deprinderea pauzei de pătrime la această vîrstă școlară, am executat cu elevii cîntecul „Primăvara", după N. Oancea.

Alegerea cîntecelor pentru exemplificarea noțiunilor noi este bine să se facă cu multă chibzuință, pentru a fi alese exemple caracteristice din punct de vedere instructiv și în același timp valabile pentru educația ideologico-politică, cetățenească și estetică a micilor școlari. De exemplu, cîntecele de mai jos credem că pot fi folosite în vederea atingerii scopului instructiv-educativ al muzicii în școala de 8 ani: „**Satelitul**", de I. D. Vicol, care aduce la cunoștința elevilor cum s-a făcut zborul în Cosmos; „**Țesătoarele**", de I. D. Chirescu — care îi învață pe copii să prețuiască munca manuală; „**Șuieră sirenele**" de C. Mereș — din care copiii află cum se desfășoară munca în fabrică; „**Țărani muncitori**" (cîntec din folclorul nou), în care este vorba despre transformarea socialistă a agriculturii; „**Drag mi-e jocul românesc**" — care educă la elevi dragostea pentru frumusețile folclorului nostru muzical și coregrafic și le dezvoltă sentimentul patriotismului socialist: „**Stopul**", de I. Larian — în care sînt redate îndatoririle cetățenești privind respectarea regulilor de circulație ș.a.

În mod practic, vom expune, pentru orientare, desfășurarea unei lecții de muzică la clasele I și a II-a, în lumina celor prezentate.

După momentul organizatoric și după verificarea cîntecului învățat în ora precedentă, se trece la discuții pregătitoare în legătură cu conținutul educativ al cîntecului ce urmează a fi predat. Se cîntă model de 2—3 ori de către propunător, apoi de către elevi, pînă îl învață, urmînd ca de aici înainte să se descopere în fața elevilor planșa numai cu buline colorate sau desenul colorat de pe tablă, care să fie descifrat (ritmul, înălțimea și durata) de colectivul clasei, apoi studiat pe unități melodice sau fragmente muzicale, prin intermediul silabelor ritmice, conform cu tehnica cunoscută de propunător.

După însușirea de către copii în mod conștient și activ a silabelor ritmice, se reia cîntecul dat, care se învață pe același grafic cu text (cuvinte), adică de la cîntarea model, reprezentată la această vîrstă prin cîntarea cu silabele ritmice a cîntecului dat pe planșă, se trece la însușirea cîntecului cu cuvinte și la recunoașterea, la aplicarea silabelor ritmice similare în alte cîntece ce se vor învăța în clasele următoare.

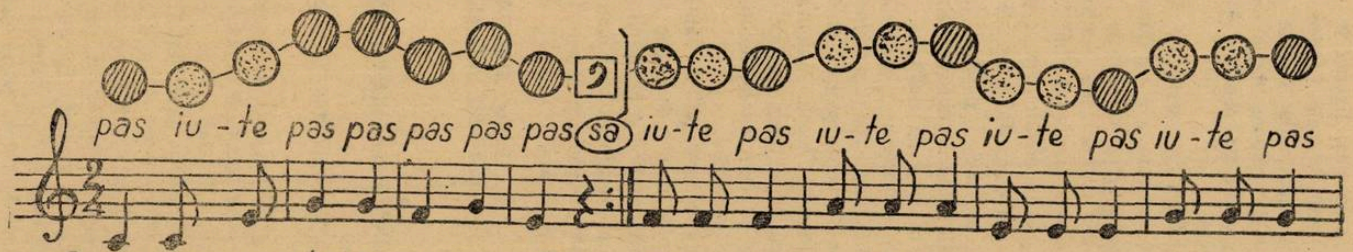
Pentru prezentarea în clasă a graficelor ca material didactic, în vederea deprinderii executării cîntecului cu silabe ritmice, se poate recurge la mai multe procedee. Se poate aduce, de pildă, graficul confecționat de către propunător pe o coală de hîrtie, cu puncte colorate după silabele ritmice respective (raza cercului cca. 150 mm); de asemenea, se poate construi graficul cu cretă colorată pe tablă. În acest caz, liniile ce leagă bulinele colorate pentru a indica urcarea sau coborîrea melodiei vor fi marcate cu cretă albă; se poate construi graficul de către elevi — ca dicteu muzical — cu cretă colorată pe tablă, sub îndrumarea și controlul propunătorului. În nici un caz nu se vor lucra cu clasa asemenea grafice pe caietele individuale ale elevilor, aceasta depășind posibilitățile lor de realizare fără control direct și continuu.

Procedeele sînt multiple și pot fi mult îmbogățite prin contribuția și inventivitatea fiecărui propunător în parte.

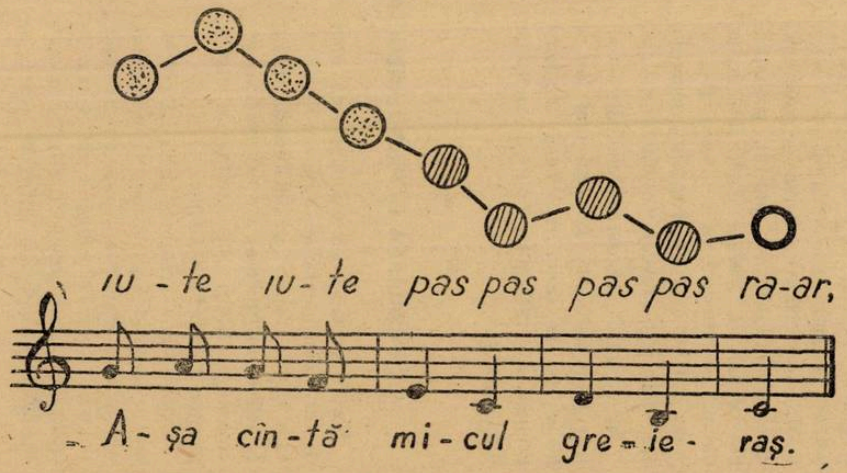
În orice tonalitate ar fi notat un cîntec, în mod major sau minor, propunătorul îl va transpune, dacă este nevoie, la înălțimea potrivită pentru registrul general al clasei sale, observînd că, acolo unde predomină vocile de mezzosopran, piesele se pot cînta în loc de tonalitate Do în Si sau chiar în Si bemol, aceasta pentru a preveni execuția greoaie și obositoare pentru școlari.

GREIERAȘUL

după Gr. Teodosiu



Spu-ne-mi, iu-bi-te co-pi-laș. Gri, gri, gri, gri, gri, gri, gri, gri, gri, gri, gri, gri
Cum cîn-tă mi-cul gre-ie-răș



= violet = „pas" = pătrime

= verde = „iu-te" = optime

= galben = „ra-ar" = doime

= negru = „să" = pauză de pătrime

= negru = semn simplu de repetiție

= negru = semn dublu de repetiție

În cîntecele scrise pe note unde întîlnim prescurtări cu prima și seconda volta, în graficul bulinelor colorate scriem cîntecul în întregime.

Menționăm că în timpul execuției cîntecului cu cuvinte sau cu silabe ritmice, fiecare elev bate tactul în măsura cîntecului, respectiv „dirijează", expresie prevăzută în programă și comunicată elevilor ca atare.

În timpul executării cu clasa, propunătorul va bate tactul cu mîna stîngă, pentru a evita confuzia direcției mișcărilor concomitente cu ale copiilor.

În concluzie, reprezentarea silabelor ritmice colorate, desenate sau aplicate, permite fixarea în scris a diferitelor raporturi de durată a sunetelor prevăzute de programa școlară, fără a se recurge la notarea propriu-zisă muzicală în clasele I—II, care reclamă puterea de abstractizare și depășește, în general, posibilitățile copiilor la această vîrstă. De aceea, notația propriu-zisă se însușește abia în clasa a III-a a școlii de cultură generală, așa cum just prevede programa școlară.

În concluzie, așezarea punctelor colorate (bulinelor) mai sus sau mai jos pe hîrtie sau pe tablă realizează asocierea grafică cu variațiile înălțimii sunetelor din melodie.

De asemenea, fixarea în scris a cîntecului, prin silabele ritmice colorate așezate la înălțimile variate ale drumului descris de melodie, sprijină gîndirea copilului, axată pe percepții și reprezentări concrete.

Fixarea în scris a cîntecului prin semne colorate asigură însușirea lui mai exactă și mai rapidă de către școlarii care nu cunosc sau cunosc mai puțin scris-cititul cursiv al limbii.

Procedeul nostru oferă copiilor de clasa I și a II-a posibilitatea de a realiza ei înșiși un dicteu muzical la tablă, prin silabele ritmice colorate, sau de a urmări unul în curs de realizare.

Acest procedeu ajută asimilarea conștientă, sistematică și temeinică a unui cîntec, la vîrstă școlară mică.

Procedeul acesta asigură dezvoltarea muzicală a tuturor copiilor unei clase, nu numai a celor special dotați, cu aptitudini muzicale vădite.

Notarea colorată a silabelor ritmice la înălțimile cerute de cîntec și implicit asigurarea grafică a înălțimii și duratei sunetelor constituie contribuția noastră la predarea muzicii în clasele I și a II-a ale școlii de 8 ani.

Lector MAGDALENA URSU
Institutul pedagogic Timișoara

FORMAREA DEPRINDERILOR PROFESIONALE LA ELEVII ORBI

Școala specială profesională este unul din cele mai importante mijloace de orientare a orbilor spre o activitate utilă pentru societate, înarmîndu-i cu deprinderile necesare practicării unei meserii la nivelul științei și tehnicii moderne.

Experiența a arătat că orbii își pot însuși o profesiune cu succes. Generalizarea experienței, studierea căilor și metodelor de formare a deprinderilor de muncă la nevăzători, constituie o preocupare permanentă a cadrelor didactice, care se ocupă cu instruirea și educarea acestor elevi.

O problemă care se pune în mod deosebit este alegerea profesiilor spre care trebuie îndrumați orbii. Părerea noastră este că aceste profesiuni trebuie să îndeplinească unele condiții și anume: a) să existe posibilitatea reală a practicării de către nevăzători a respectivei profesiuni; b) rezultatul practicării ei să fie un produs util și necesar societății; c) muncitorii orbi să poată realiza cel puțin

o productivitate corespunzătoare unui nivel minim dat. De aici se desprinde necesitatea studierii și generalizării experienței în formarea deprinderilor de muncă la orbi, în raport cu particularitățile lor fizice și psihice etc.

Activitatea în producție a muncitorilor, inclusiv a celor orbi, este o activitate conștientă, îndreptată spre un anumit scop. Această activitate are un caracter complex și presupune existența unor deprinderi de muncă.

Formarea deprinderilor, care reprezintă șiruri lungi de reflexe condiționate, este un proces complex la care sînt solicitați toți analizatorii, într-o măsură mai mare sau mai mică, și în care rolul de conducător al celui de-al doilea sistem de semnalizare este hotărîtor.

În formarea deprinderilor profesionale la elevii orbi, rolul analizatorului vizual trebuie preluat de ceilalți analizatori. Orbul este silit să ajungă la cunoașterea obiectelor și fenomenelor pe căi ocolite și anevoioase.

Pornind de la necesitatea calificării nevăzătorilor în diferite profesiuni, Școala specială profesională nr. 5 a înființat un atelier de prelucrare a maselor plastice.

În decurs de doi ani, în mod experimental, în acest atelier au lucrat patru clase de elevi. Datorită particularităților lor, în cadrul fiecărei clase au existat unele diferențe cu privire la formarea deprinderilor de muncă. Elevii au fost împărțiți pe clase, ținîndu-se seama de vîrsta lor.

Din punct de vedere al provenirii infirmității, elevii au avut un caracter eterogen, o parte fiind orbi din naștere, alții din perioada copilăriei, iar alții după aceea. În al doilea an al experimentului, s-a lucrat cu o singură clasă compusă din 14 elevi. Singurul aspect relativ omogen al acestei clase l-a constituit vîrsta elevilor.

Scopul acestui experiment a fost studierea capacității nevăzătorilor de a se califica într-o profesiune, unde se lucrează cu mijloace mecanizate (electromecanice și instalații complexe).

În perioada de desfășurare a acestui experiment, ne-am călăuzit după învățătura pavloviană cu privire la activitatea nervoasă superioară. Deprinderile — fiind sisteme complexe de legături temporare fixate prin exercițiu, — au la bază stereotipele dinamice. Este știut că stereotipele dinamice se formează pe baza activității comune a celor două sisteme de semnalizare.

Pentru a ilustra acest fapt, vom lua ca exemplu formarea deprinderii de sudare a unei benzi de material plastic cu ciocanul de lipit electric. Orice lucrător normal, care învață această operație, urmărește mișcarea mîinilor cu ochii, însă, cum se știe, în etapa inițială, are loc o mișcare nesigură, haotică, cu unele gesturi neîndemînatice și de prisos. Aceste mișcări de prisos se datoresc procesului excitației, care are loc în regiunea corticală a analizatorului chinestezic și tactil. Dacă în cazul nostru repetăm operația, reacția motrică se precizează treptat, elaborîndu-se reflexele condiționate care stau la baza formării deprinderii. Datorită concentrării excitației, în regiunea corticală respectivă, mișcările de prisos sînt inhibate. Prin repetare, reflexele sînt consolidate, deci legăturile temporare sînt întărite și astfel deprinderile sînt consolidate. Dar elevul orb nu poate urmări cu ochii mișcarea mîinilor și a degetelor. Noi am urmat același lanț al acțiunii, ca și în cazul cînd elevul ar vedea, am mimat fazele acestei operații cu ciocanul de lipit rece. Demonstrația s-a desfășurat în felul următor: maistrul instructor a stat la spatele elevului respectiv, cu brațele trecute pe sub brațele elevului. Maistrul a executat (cu ciocanul de lipit rece) operație după operație, în ritm încetinit, iar elevul a urmărit cu fiecare mînă a sa mîinile instructorului. Demonstrația practică a fost însoțită de un instructaj

verbal, bazat pe cunoștințele predate frontal, dar care a avut în plus unele detalii legate de fiecare operație ce se execută. În felul acesta, focarul de excitație alternează din primul în al doilea sistem de semnalizare și invers, prevenind fenomenul inducției negative, care este posibil în acest caz, datorită „mimării" operațiilor respective. Aceasta este, în linii generale, numai o latură a procesului de formare a deprinderilor și anume activitatea de orientare (demonstrația este însoțită de un instructaj verbal). După un număr de exerciții, care a depins de fiecare subiect în parte, s-a trecut la cea de-a doua etapă a acestui proces — *execuția.*

Avînd în vedere lipsa analizatorului vizual la elevi, noi am insistat mai mult asupra primei laturi — *demonstrația și explicația, urmărite tactil și chinestezic de elevi.* Acest procedeu relativ unilateral are avantajul că organele receptoare ale analizatorului tactil sînt conservate, dar are și dezavantajul că fenomenul inhibiției de protecție este mai frecvent. Rezultatul a fost următorul: după o serie de exerciții executate cu ciocanul la „rece", urmărite timp mai îndelungat, trecînd la execuție, cea mai mare parte a elevilor au sudat corect, banda din policlorură de vinil, fără să-și provoace arsuri.

De asemenea, datorită condițiilor specifice, rolul celui de-al doilea sistem de semnalizare în procesul de formare a deprinderilor la elevii orbi, crește enorm de mult. În timp ce instructorul lucrează cu un elev, ceilalți nu pot „vedea" și nici nu pot pipăi, ci trebuie să asculte. Elevii la care deprinderea sudării unei benzi a fost formată, sînt folosiți ulterior ca instructori pentru ceilalți elevi și totodată ca ajutoare ale maistrului-instructor pentru a cuprinde mai ușor toată clasa. Totodată, aceștia elevi, în timp ce participă la formarea deprinderilor colegilor lor, își fixează și își consolidează propriile lor deprinderi. În timpul exercițiilor de consolidare, elevul repetă cu voce tare fiecare operație pe care o face. Pentru verificarea operației pe care o execută, fiecare elev are la bancul său de lucru și o bandă sudată model. Cu ajutorul analizatorului tactil și al explicației verbale se realizează percepția și se formează reprezentarea condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească o sudură corectă. Din numărul total de elevi care au lucrat în atelierul de mase plastice, toți și-au însușit în condiții bune tehnica sudării unei bande de policlorură de vinil. Timpul și numărul repetărilor, pînă la formarea și la consolidarea deprinderilor, au avut variații destul de mari, care se datoresc caracterului eterogen al grupului de elevi cu care s-a lucrat.

În primul rînd, din cele relatate se desprind următoarele: În procesul formării deprinderilor la elevii orbi, maistrul-instructor trebuie să fie un bun psiholog și pedagog pentru dirijarea proceselor psihice ce au loc.

În al doilea rînd, în procesul de instruire practică a elevilor nevăzători, într-o meserie sau alta, instructorul trebuie să pregătească temeinic fiecare lecție, folosind formele cele mai adecvate pentru transmiterea cunoștințelor noi, pentru formarea unor deprinderi, în așa fel încît elevul orb să poată urmări fiecare operație cu ceilalți analizatori. În aceste cazuri, cel mai mult sînt solicitați analizatorii tactil, chinestezic și auditiv. Maistrul-instructor trebuie să dea explicații clare, urmate de demonstrații la momentul potrivit, pentru a se evita fenomenul inducției negative.

În al treilea rînd, datorită condițiilor specifice în care se lucrează în atelier cu elevii orbi, maistrul-instructor nu poate cuprinde singur și într-un timp scurt toată clasa. Datorită acestui fapt, este necesar ca primii 2—3 elevi care și-au format corect deprinderile operației respective, să fie folosiți ca instructori,

ajutori ai maistrului, pentru formarea deprinderilor la ceilalți elevi. În felul acesta, întreaga clasă este angrenată în activitate. Este, deci, necesar ca instructorul să-și creeze un ajutor permanent din colectivul clasei. Instructorii ajutori ai maistrului nu trebuie să fie în mod permanent aceiași. Întregul colectiv, chiar și elevii la care deprinderile se elaborează mai greu, trebuie folosiți ca instructori. În felul acesta, spiritul de răspundere al elevului față de muncă, față de colectiv și față de el însuși devine un stimulent puternic.

În al patrulea rînd, o altă idee care se desprinde este aceea că activitatea de formare a deprinderilor profesionale la elevii orbi este o activitate desfășurată cu fiecare elev în parte.

Din cercetările și experimentele unor psihologi s-a ajuns la constatarea că în formarea deprinderilor există anumite etape și momente succesive. După cum se știe, un moment important în formarea deprinderilor îl constituie *unificarea acțiunilor parțiale în acțiuni globale sintetizate*. În acest proces de formare a deprinderilor, unii cercetători din țara noastră[1] au desprins trei stadii și anume:

1. Stadiul în care predomină instrucția verbală;

2. Stadiul în care predomină controlul vizual;

3. Stadiul în care controlul vizual cedează locul controlului motric chinestezic.

Urmărind și din acest punct de vedere procesul de formare a deprinderilor, în cadrul lecțiilor de instructaj practic de la atelierul de mase plastice al Școlii speciale profesionale nr. 5 din București, rezultatele au confirmat existența acestor trei stadii la elevii cu un rest de vedere mai important.

În procesul de însușire a unei operații și de formare a deprinderilor la elevii orbi intervin unele particularități. Stadiile formării deprinderilor sînt mai complexe și se reduc în acest caz la două. Pînă în momentul de sintetizare, în formarea deprinderilor de muncă desprindem un prim stadiu, în care predomină controlul verbal. Urmează apoi un al doilea stadiu, în care predomină controlul tactil-chinestezic. În acest stadiu, efortul elevului este mai mic, el are mai mare siguranță în mișcări, timpii morți sînt înlăturați, atenția este concentrată spre calitatea produsului și spre respectarea indicilor tehnici. În acest stadiu are loc, în linii generale, eliminarea mișcărilor de prisos și a eforturilor inutile. Aceste stadii au fost respectate în timpul activității de instruire practică a elevilor nevăzători. În ceea ce privește lecția practică „tuburi cu diametrul de 10 mm. din p.v.c. la mașina de extrudare", ea solicită din partea elevilor unele deprinderi deja formate și consolidate, ca montarea capului extruder și a matrițelor, punerea în funcție a instalației de încălzire, a mașinii de extrudare, reglarea regimului de lucru al mașinii etc.

Activitatea desfășurată de elevi în atelierul de prelucrare a maselor plastice, cu mașina de extrudare, de injecție, sau cu presa, precum și deprinderile de muncă formate — sînt complexe. Elevii care lucrează la mașinile de extrudare aprovizionează o mașină, mențin regimul de lucru normal, supraveghează sistemul de calibrare, de prelucrare, de răcire și mențin temperatura optimă produsului pe care îl au de realizat.

Formarea deprinderilor complexe s-a realizat treptat, urmărindu-se însușirea fiecărei operații. Trecînd la îmbinarea operațiunilor însușite separat de către elevi, am constatat — ceea ce remarcă

[1] Gh. Zapan: *Stereotipul dinamic la om*, Analele romîno-sovietice seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1957, p. 82, 88; *Gh. Zapan:* Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în procesul de învățămînt, Revista de pedagogie nr. 1/1961, p. 34.

și cercetătoarea sovietică B. V. Cebîșeva — manifestarea fenomenului de inducție negativă reciprocă, între diferitele părți ale acțiunii complexe. De pildă, elevul, fiind atent la aprovizionarea mașinii, uită că trebuie să urmărească curba de temperatură, sau, urmărind profilul din sistemul de calibrare, nu mai aprovizionează ritmic mașina, uită să efectueze o operație sau alta. Pe măsura repetării operațiilor, deși nu sînt efectuate simultan, acestea nu mai sînt uitate. În urma unor exerciții mai îndelungate, s-a realizat îmbinarea deplină a operațiilor separate. Pentru fiecare parte componentă a instalației de extrudare complexă, s-a făcut instructaj practic într-un număr de ore corespunzător. Elevii orbi și-au însușit în bune condiții deprinderile de lucru la mașina de extrudare, sistemul de prelucrare, sistemul de răcire etc. La sfîrșitul acestor instructaje practice, a urmat lecția „Folosirea instalației complexe de extrudare". Deși deprinderile fiecărei operațiuni, luate separat, erau formate, executarea simultană a operațiunilor s-a desfășurat la început cu unele dificultăți, determinate de fenomenele relatate mai sus. În scurt timp însă, pe baza exercițiilor, deprinderile complexe au fost însușite.

În procesul de formare a deprinderilor, un rol deosebit de important îl are *exercițiul*. Pentru elevul orb este de neconceput formarea unei deprinderi fără exerciții, mai cu seamă acolo unde se lucrează cu mașini.

Înainte de a sublinia rolul exercițiului în elaborarea deprinderilor practice la elevii orbi, vom arăta succint faza anterioară exercițiului, și anume „rolul percepției acțiunii altuia" în rezolvarea conștientă a problemelor. Dacă cu elevii văzători este posibilă formarea unor deprinderi pe baza unei explicări verbale, fără o demonstrație prealabilă, cu elevii orbi, pînă în prezent, nu s-au obținut rezultate în acest sens.

Rolul deosebit „al percepției acțiunii altora" în lecțiile de instructaj practic și-a găsit aplicare, sub aspectul „demonstrației" cu participarea activă și directă a elevului.

În formarea deprinderilor practice la elevii orbi, demonstrația și percepția modelului acțiunii altuia sînt foarte necesare. În lipsa analizatorului vizual, această percepție se realizează mai greu. În realizarea percepției modelului acțiunii participă, în primul rînd, analizatorii tactil-chinestezic și auditiv. Explicarea verbală a demonstrației este de asemenea necesară, pentru ca elevul nevăzător să perceapă modelul acțiunii. De exemplu, la lecția de instructaj practic „mașina de extrudare, părțile ei componente, rolul lor, montarea și demontarea", s-a început, ca la toate celelalte lecții, cu un scurt instructaj verbal, care a avut rolul să activeze cunoștințele teoretice ale elevilor însușite la lecția de tehnologie cu o temă asemănătoare, predată cu cîteva zile mai înainte. Din verificarea cunoștințelor a reieșit că elevii și-au însușit în bune condiții lecția de tehnologie.

Trimiși lîngă mașină, ca să recunoască diferitele ei părți, elevii le-au recunoscut, întrucît în timpul lecției de tehnologie ele fuseseră intuite. Solicitați să demonstreze mai departe rolul diferitelor părți ale mașinii, precum și demontarea și montarea ei, nici un elev nu a reușit să facă acest lucru, deși verbal expuneau corect ceea ce au de făcut. Abia după ce maistrul-instructor a trecut la demonstrarea fiecărei operațiuni, elevii au reușit să dea un conținut corect cunoștințelor teoretice pe care le aveau.

Numai după ce au perceput tactil melcul mașinii de extrudare, ei au reușit să schițeze, în aer, forma și sensul normal de rotație al acestuia. Pe baza percepției tactil-chinestezice, orbul își formează reprezentările asupra acțiunii respective, care de fapt sînt reprezentări chinestezice la a căror formare participă și

limbajul. În legătură cu cele arătate, la această problemă, trebuie scoase în evidență următoarele:

— Elevul nevăzător, pentru a-și putea forma deprinderile, trebuie să perceapă cu celelalte simțuri normale — în măsura în care acestea pot avea un rol — modelul acțiunii.

— Demonstrația este o verigă absolut necesară în lecția de instructaj practic din orice atelier, dar mai cu seamă în școlile speciale profesionale pentru orbi.

— Demonstrația în aceste școli nu poate fi realizată pe baza percepției vizuale de către elevi, ci, pentru a putea percepe acțiunea, ei trebuie să participe *activ* și *direct* cu celelalte simțuri.

— Un alt aspect al problemei îl constituie faptul că, în formarea deprinderilor practice la elevii orbi, percepțiile motrice se constituie numai pe baza percepției acțiunii altuia, cu ajutorul tuturor simțurilor normale, dar mai ales al celor tactil-chinestezic și auditiv. Realizarea deprinderilor la elevii orbi trece prin faza pregătirii pe plan mintal și a percepției tactil-chinestezice a acțiunii altuia și numai apoi are loc realizarea motrică *relativ independentă*. Această realizare motrică *relativ independentă* presupune că deprinderea — complexul de reflexe condiționate care stau la baza ei — au fost deja formate. O dată formate deprinderile, pentru a evita fenomenul inhibiției, ele trebuie consolidate. Consolidarea deprinderilor elevilor depinde de rolul exercițiului în instrucția practică. Așa cum am arătat mai sus, rolul exercițiului devine hotărîtor, nu numai în consolidarea deprinderilor de muncă la elevii orbi, dar chiar în elaborarea lor, după ce *faza pegătirii mintale și a percepției acțiunii altuia* a fost depășită.

Se știe că exercițiul este executarea repetată a unei aceleiași acțiuni. Deprinderile de muncă se perfecționează în cadrul exercițiilor. Unificarea mișcărilor parțiale, sintetizarea lor în acțiuni globale, eliminarea unor mișcări de prisos și a efortului inutil, înlocuirea controlului verbal cu cel tactil-chinestezic, se realizează în cadrul exercițiilor repetate.

La elevii orbi, numărul de repetări ale exercițiilor depinde de fiecare în parte. La lecția de instructaj practic „Presarea capacelor cu diametrul de 30 mm din banda preîncălzită de p.v.c.", timpul de formare și consolidare a deprinderilor legate de operațiunile necesare pieselor respective, a redus diferențele dintre elevi. Aceasta se explică, în primul rînd, prin faptul că lecția de mai sus a urmat altei lecții, care a deschis ciclul despre presare și anume: „Formarea obiectelor din p.v.c. prin presare la prese acționate manual". La această lecție, timpul consacrat exercițiilor a fost mai mare, urmărindu-se formarea deprinderilor pe operațiuni legate de producția „capacelor cu diametrul de 30 mm".

Avem elevi, care, deși orbi din naștere, au dovedit încă din primul trimestru o mare receptivitate și ușurință în formarea deprinderilor. Așa este cazul elevului T. Gh., care este unul din cei mai buni din clasă, dînd dovadă de multă voință. În însușirea lecțiilor de instructaj practic, în legătură cu mașina de extrudare, și-a format și consolidat în timp optim deprinderile necesare pentru a lucra la această mașină. Elevul — fiind mic de statură și cu brațele mai scurte — nu reușea să ajungă la tija de strîngere a piesei și nici nu putea aplica forța necesară. Din această cauză, elevul avea rebuturi la fiecare încercare de presare, deși deprinderile fiecărei operațiuni separate le avea formate. Neputînd să-și dea singur seama de cauzele care-l împiedicau să realizeze operațiunea, elevul se sustrăgea de la exercițiu. Abia după ce maistrul a coborît piesa la înălțimea potrivită staturii elevului, el a executat în mod corect piesele respective. Acest aspect, care poate părea minor la prima vedere, este legat de psi-

hologia specifică orbilor și poate da naștere la diferite forme ale inhibiției în procesul de formare a deprinderilor de muncă la orbi. Pentru pedagogul, care lucrează în școala de orbi, asemenea cazuri nu sînt rare. Ele se repetă în fiecare zi și sînt deosebit de frecvente mai cu seamă în perioada exercițiilor, cînd elevul lucrează la locul său de muncă. Iată un alt caz. Elevul T. I., care a orbit tîrziu, impulsiv, cu multă voință, muncitor și disciplinat — în raport cu elevul T. Gh., despre care relatăm mai sus, cu cecitatea din naștere — își formează ceva mai greu decît acesta deprinderile de muncă la mașina de extrudare. Rezultatele obținute la sfîrșitul perioadei sînt însă bune. De la început s-a constatat la acest elev o stare de inhibiție „inexplicabilă". Deși repeta verbal cu exactitate fazele fiecărei operațiuni și le executa corect sub supravegherea maistrului, totuși, în timpul exercițiilor „independente", elevul nu se putea concentra și lucra haotic. Acest lucru se datorește faptului că elevul respectiv era preocupat de o anumită problemă. În acest caz, avem de-a face cu fenomenul inhibiției prin inducție negativă.

Fiind fiu de țăran, lucrase în gospodărie înainte și după orbire la un teasc de stors struguri. Deprinderile formate cu această ocazie și consolidate temeinic produceau inhibiție prin inducția negativă a deprinderilor ce se formau în raport cu presa din atelierul de mase plastice. Elevul făcea mișcări de prisos în timpul exercițiilor independente. Avem de-a face, în acest caz, cu fenomenul de interferență a deprinderilor. Abia după o selecționare a reprezentărilor, a deosebirilor și a asemănărilor de principiu ale teascului cu ale presei din atelier, elevul a reușit să se folosească de vechile percepții și reprezentări în formarea percepțiilor și reprezentărilor noi. Acest lucru a făcut ca perioada de exerciții pentru consolidarea deprinderilor la acest elev să se scurteze mult, în raport cu perioadele de consolidare a altor deprinderi la același elev. În acest caz, ca și în multe altele asemănătoare, ne-am folosit de fenomenul transferului deprinderilor.

În perioada de consolidare și de automatizare a deprinderilor, nu trebuie să ne limităm numai la o repetare mecanică a diferitelor operațiuni, deoarece, repetarea continuă, fără intervenția conștientă, fără analiza rezultatului obținut, poate să ducă la elaborarea unor deprinderi greșite, care o dată consolidate și automatizate, se sting destul de greu. De aceea, în consolidarea deprinderilor de muncă la elevii nevăzători trebuie evitate exercițiile mecanice, simpla repetare a unei acțiuni etc.

În atelierul de mase plastice, la sfîrșitul fiecărei lecții, s-a analizat rezultatul lucrărilor elevilor. În afară de aceasta, însă, în fiecare moment elevii au fost îndrumați și corectați în acțiunile lor. *Confruntarea rezultatului acțiunii cu modelul de urmat* a devenit o metodă de lucru folosită în atelier. Înarmarea elevilor cu această metodă de lucru a constituit o preocupare deosebită a maistrului, încă de la începutul perioadei de școlarizare. La executarea fiecărei acțiuni, complexe sau simple, elevul se autoobservă și se corectează în raport cu modelul. Pe lîngă elevul care lucrează și se autoobservă există și un elev instructor, despre care s-a amintit mai sus, care, de asemenea, observă felul în care se execută acțiunea. Pe lîngă această colaborare deosebit de prețioasă a elevilor, maistrul observă simultan, în mod special, pe fiecare elev. Greșelile sesizate sînt analizate pe loc, cu participarea, în primul rînd, a elevului care lucrează. Aci sînt dezvăluite natura erorii, cauzele și consecințele ei etc. Greșelile pot fi analizate cu grupe de elevi sau în cadrul colectivului din atelier.

În atelierul de mase plastice, mașina de extrudare, mașina de injecție și presa, folosesc sisteme de încălzire cu o temperatură de 120°—250°. Avînd în vedere specificul muncii cu elevii orbi, am preferat instalația electrică de încălzire cu rezistențe. Între sursa de tensiune și restul instalației a fost prevăzut cîte un întrerupător. Pentru a putea pune în funcție instalația electrică de încălzire, elevul orb trebuie să așeze rezistențele electrice în raport cu curba de temperatură necesară obiectului și materialului la care lucrează, în funcție de așezarea sistemului de calibrare (matrițe). Trebuie să facă legătura între rezistența și sursa de tensiune. Fiecare rezistență are două borne de contact, ca la fierul de călcat. Legătura se face cu ajutorul unui cordon electric izolat în cauciuc, care la capăt are o fișă (ca la cordonul fierului de călcat), iar la celălalt capăt un steker. Legătura se face în felul următor. Elevii pipăie bornele rezistenței cu degetele mîinii stîngi, iar cu mîna dreaptă aduc fișa de contact. După ce fișa a fost introdusă în borne, cordonul e condus spre priză, fără a se atinge de rezistență; cu degetele mîinii sînt pipăite găurile prizei, iar apoi cu dreapta se introduce steckerul. Numai după ce toate rezistențele au fost instalate în acest mod, a fost pusă în contact fiecare rezistență, după necesități, cu surse de tensiune, printr-un întrerupător ce se află lîngă priză. Poziția întrerupătorului pe circuit deschis sau închis se verifică prin semnele + și — imprimate pe capac, sesizabile tactil. Avînd în vedere că se lucrează cu tensiunea de 220 W, în perioada formării deprinderilor, pentru a se evita accidentele, tensiunea a fost întreruptă. Numai după ce deprinderile au fost bine formate și consolidate s-a trecut la exerciții cu tensiune. Datorită acestor măsuri și atenției cu care s-a lucrat, în această perioadă, nu s-a produs nici un accident. La început, cum era și firesc, în executarea acestor operații elevilor le-a fost frică, ceea ce a avut un efect inhibitor în formarea deprinderilor.

Cu toate acestea, greutățile au fost învinse și elevii și-au format deprinderile de muncă necesare. Astăzi, ei execută cu siguranță mișcările și aranjarea instalației electrice la mașina de extrudare.

Cu privire la rolul exercițiului în elaborarea și în consolidarea deprinderilor de muncă la elevii orbi, este necesar să menționăm unele concluzii:

Maistrul-instructor trebuie să cunoască îndeaproape personalitatea fiecărui elev, dar mai cu seamă problemele legate de cecitatea elevului. De exemplu: cînd a orbit, cauzele orbirii, unde și ce a lucrat înainte și după orbire, viața în familie, ce deprinderi de muncă are etc.

Exercițiul, repetarea operațiunii, nu trebuie să aibă un caracter mecanic. Repetarea mecanică poate duce la apariția inhibiției de protecție.

În timpul exercițiilor, confruntarea rezultatului obținut cu modelul desfășurat, trebuie să devină un principiu permanent. Elevii trebuie să fie deprinși cu *metoda autoobservației și observației.*

În afară de analiza rezultatelor lucrărilor practice, în cadrul acestui moment al lecției, analiza fiecărei acțiuni trebuie să se facă în momentul executării ei, sau imediat după aceea.

În perioada consolidării deprinderilor de muncă, un rol important îl au diferitele forme de întărire. Dintre toate formele de întărire cea mai importantă este întărirea verbală. Activitatea în atelier trebuie astfel organizată, încît elevul să-și dea seama care acțiuni au un rezultat negativ și care din ele au un rezultat pozitiv. Acțiunile greșite, fiind analizate imediat, contribuie la formarea deprinderilor corecte și trainice.

În formarea și în consolidarea noilor deprinderi, pedagogul trebuie să se folosească de fenomenul transferului deprinderilor. În cazul elevilor orbi, folosirea

vechilor percepții și reprezentări corecte, în formarea unor deprinderi noi, are o mare importanță.

In procesul instruirii practice a elevilor orbi, maistrul trebuie să fie atent și să descopere la timp fenomenul de interferență a deprinderilor, fenomen care se întîlnește destul de des la orbi.

Ultima cerință, în procesul instruirii practice la elevii nevăzători, este formarea și consolidarea deprinderilor, pe baza exercițiilor privind *percepția acțiunii altuia* sau a transferului de deprinderi.

Din cele relatate cu privire la formarea și consolidarea deprinderilor de muncă la elevii orbi se desprind două stadii distincte și anume :

Primul stadiu, în care predomină controlul verbal și tactii-chinestezic, cînd are loc unificarea acțiunilor parțiale în acțiuni globale sintetizatoare, se caracterizează prin percepția tactil-chinestezică a acțiunii altuia.

Al doilea stadiu se interferează cu primul, controlul verbal fiind înlocuit prin controlul tactil-chinestezic, iar mișcările de prisos și eforturile inutile fiind înlăturate. In acest stadiu se produce consolidarea deprinderilor și automatizarea lor. Această perioadă se caracterizează prin exercițiu, în timpul căruia subiecții se autoobservă și sînt observați. Aci rolul organizator și regulator îl are cel de-al doilea sistem de semnalizare.

★

In încheiere, este necesar să precizăm că *veriga de bază* în predarea cunoștințelor și în formarea deprinderilor corespunzătoare la elevii orbi este lecția de instructaj practic. In cadrul activității cu elevii orbi, în procesul instructiv, un rol important îl are intuiția. In formarea și în consolidarea deprinderilor de muncă la orbi, trebuie să se țină seama de ritmul mai lent de formare a percepțiilor și a reprezentărilor, să se stimuleze pentru activitatea compensatoare toți analizatorii și să se întărească în permanență, verbal, fiecare acțiune.

Respectînd învățătura pavloviană despre primul și al doilea sistem de semnalizare, se poate ajunge la elaborarea și la consolidarea unor deprinderi profesionale la nevăzători, corespunzătoare practicării unei meserii moderne.

AUREL VIȚU
Școala specială profesională
nr. 5 București

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„LENIN ŞI PARTIDUL" *

Cartea „Lenin şi partidul" este o culegere tematică din bogata moştenire a Nadejdei Konstantinovna Krupskaia, prietenă devotată, tovarăşă de luptă şi soţia lui Vladimir Ilici Lenin. Anii de luptă alături de V. I. Lenin i-au dat Nadejdei Konstantinovna Krupskaia posibilitatea să cunoască îndeaproape activitatea, gîndurile şi sentimentele marelui Lenin, să dezvăluie în lucrările ei chipul nemuritor al lui Lenin, întemeietorul şi conducătorul partidului comunist, chipul aceluia care a fost conducătorul şi organizatorul Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie şi al construcţiei socialiste.

Pe lîngă vasta activitate publicistică, paginile cărţii ne înfăţişează o parte din activitatea lui Lenin. Întregind conţinutul de idei cu bogata şi multilaterala activitate revoluţionară a lui V. I. Lenin, N. K. Krupskaia ne dă posibilitatea să cunoaştem mai complet şi mai profund coordonatele personalităţii acestui geniu al revoluţiei.

Este greu ca în aceste note scurte să ne ocupăm de întreg conţinutul de idei al cărţii. Ceea ce atrage atenţia cititorului, ceea ce i se întipăreşte mai mult în minte, este dragostea şi ataşamentul lui Lenin faţă de om, dragostea faţă de muncă. „Pe Ilici — scrie N. K. Krupskaia — îl pasionau grozav oamenii, îl pasiona grozav munca, cele două pasiuni împletindu-se la el" (pag. 22).

Este firesc ca la un pasionat al muncii sub toate formele ei — gînditor revoluţionar, organizator şi conducător al acţiunii practice, om de ştiinţă şi propagandist — să ne intereseze felul în care lucra, în care gîndea, scria şi lupta. Înfăţişîndu-ne stilul şi metodele de muncă ale lui V. I. Lenin, N. K. Krupskaia ne prezintă totodată şi atitudinea lui Lenin faţă de oameni, de muncitori îndeosebi, faţă de colaboratori, ca şi faţă de problemele sociale ale epocii, faţă de problemele filozofiei şi culturii etc.

De la Lenin gînditorul, teoreticianul învăţăm — ne arată N. K. Krupskaia — cum trebuie să-l studiem pe Marx şi cum trebuie să studiem viaţa. Astăzi ştim cu toţii că Lenin a făcut din necesitatea de a învăţa sarcina şi trăsătura unei întregi epoci istorice.

Studiindu-l pe Marx, Lenin a căutat întotdeauna răspunsuri la întrebările stăruitoare ale vieţii. Cînd viaţa îi ridica probleme noi, Lenin recitea operele lui Marx şi Engels care îi erau de mult cunoscute şi adesea găsea în ele răspunsuri la problemele care îl frămîntau — ne mărturiseşte N. K. Krupskaia. Gîndirea şi activitatea lui Lenin sînt modele de tratare ştiinţifică a realităţii obiective, iar viaţa şi activitatea lui Lenin au fost şi sînt un model de însuşire a ştiinţei şi culturii, puse în slujba cauzei celor ce muncesc.

Ne este cunoscut din paginile cărţii pe care o recenzăm, ca şi din alte izvoare,

* N. K. Krupskaia: *Lenin şi partidul*. Editura politică, 1963.

că pe Lenin nu-l preocupa studiul și știința în sine. Studiind o problemă ca militant, Lenin o făcea cunoscută altora, clasei muncitoare căreia i-a închinat întreaga activitate. De la studiu și propagandă Lenin a trecut mai departe la organizare, la acțiunea colectivă a maselor. Nimic nu se pare că definește mai profund personalitatea lui Lenin teoreticianul și revoluționarul decît legătura indisolubilă, organică dintre teorie și practică.

Lenin a văzut întotdeauna în teorie o călăuză în acțiune, iar în abordarea problemelor teoretice a luat întotdeauna în considerare punctul de vedere al vieții, al practicii revoluționare. Lenin considera că realitatea pune sarcini teoriei, ridică întrebări gîndirii teoretice, o stimulează și o fecundează.

În activitatea practică a lui Lenin gîndirea se îndrepta ca un ac magnetic spre traducerea în viață a ideilor. De la Lenin învățăm cum trebuie apreciate faptele din punctul de vedere al marxismului revoluționar, cum trebuie abordată rezolvarea unei probleme teoretice spre a fi tradusă în viața practică.

„Activitatea lui Lenin și operele sale — scrie N. K. Krupskaia — oferă posibilitatea de a urmări cum se năștea, cum era aprofundată și fundamentată din punctul de vedere teoretic o anumită idee de bază, cum erau deduse concluziile practice și cu cîtă tenacitate, cu cîtă perseverență promova Vladimir Ilici această idee ani de-a rîndul fără să dea înapoi în fața greutăților, în fața insuccesele, dar analizînd profund cauzele insuccesele și străduindu-se să creeze forme mai bune, mai viabile pentru aplicarea aceleiași idei" (pag. 143).

Legătura indisolubilă a teoriei cu practica era văzută de Lenin ca una din calitățile esențiale ale comunistului. Unitatea cuvîntului cu fapta dă naștere acelei călăriri a revoluționarului din care se naște combativitatea, fermitatea și disciplina de fier a revoluționarului marxist-leninist. Legătura indisolubilă a teoriei cu fapta creează convingerea personală, profundă și nestrămutată — trăsătură de bază a personalității revoluționarului marxist-leninist — care spune ceea ce gîndește și face ceea ce spune.

Consecvent acestei trăsături, Lenin a învățat clasa muncitoare revoluționară că nimic nu se face de la sine, că pentru înfăptuirea idealurilor sale este nevoie de luptă neobosită.

Lenin a arătat felul în care trebuie pregătită și desfășurată lupta, cum trebuie educate și organizate masele pentru a face față sarcinilor reclamate de revoluția și de construcția socialistă.

Pentru traducerea în viață a teoriei, pentru organizarea maselor, Lenin vedea necesitatea desfășurării unei vaste activități practice de propagandă și agitație. Cu o deosebită intensitate, profunzime și precizie se subliniază în carte legătura indisolubilă, unitatea dintre activitatea teoretică de studiere a realității sociale și activitatea de propagare a ideilor în mase, de educare și de organizare a acestora.

Se știe cîtă importanță a acordat Lenin educării și instruirii maselor. Sarcina educării și reeducării maselor în spiritul socialismului Lenin a trecut-o pe seama unei întregi clase, pe seama proletariatului, condus de partidul său revoluționar. Din mărturiile aduse în carte cu privire la felul în care Lenin concepea educația ideologică și politică a maselor, instruirea politehnică a tineretului, se pot desprinde multe din trăsăturile legice ale acestui fenomen social.

Ne atrage atenția felul în care Lenin organiza studiul în cercurile muncitorești, jumătate din timp explicînd teoria lui Marx, iar jumătate din timp punînd întrebări despre condițiile de muncă și de trai ale muncitorilor, mobilizîndu-i în felul acesta la luptă pentru traducerea în viață a celor învățate.

Ca propagandist, Lenin avea față de membrii din cerc atitudinea unui tovarăș care știa nu numai să transmită cunoștințe, dar și să asculte ceea ce spuneau muncitorii. Lenin asculta cu atenție, analiza și aprofunda fiecare amănunt, explica legile care duc la comunism nu numai pe baza cărților, ci și pe baza muncii și luptei de zi cu zi.

De la Lenin învățăm, în primul rînd, că în propaganda și agitația leninistă *claritatea* este principala condiție. Această claritate izvora dintr-o *cunoaștere profundă* a conținutului temei, din priceperea lui Lenin de a lega teoria de realitatea vie. Lenin știa ca nimeni altul să explice esența teoriei pe baza exemplelor simple și concrete. În felul acesta, teoria devenea clară pentru auditoriu, iar realitățile vieții erau înțelese mai profund, ceea ce dădea maximum de eficiență propagandei. Ajutîndu-și auditoriul să tragă concluzii necesare pentru activitatea practică, Lenin făcea din teoria revoluționară o *călăuză în acțiune.*

Subliniind calitățile artei de propagandist a lui Lenin, N. K. Krupskaia ne arată cu cîtă grijă își pregătea Lenin articolele și cuvîntările sale de propagandă. Ca propagandist, Lenin punea problemele în mod deschis și nu le ocolea pe cele nevralgice.

Lenin ținea seama din cine e format auditoriul său, ce-l frămîntă, care este starea sa de spirit. În felul acesta reușea să stabilească o înțelegere reciprocă necesară. Lenin vorbea cu pasiune, dintr-o profundă convingere personală.

În activitatea de agitație — se arată în lucrare — Lenin acorda atenție problemelor de conținut. Lenin a arătat rolul agitației economice și al agitației politice în dezvoltarea conștiinței de clasă, a conștiinței politice a muncitorului.

În paginile scrise de N. K. Krupskaia se arată că Lenin considera extrem de importantă priceperea de a explica lozincile generale pe baza materialului concret, local. Arătînd că după cucerirea puterii politice capătă o importanță deosebită propaganda și agitația prin fapte, prin muncă, prin exemplul viu — N. K. Krupskaia subliniază caracterul concret istoric al acestei activități. Prin aceasta și prin celelate trăsături caracteristice ale propagandei și agitației marxist-leniniste, N. K. Krupskaia ne dezvăluie nu numai calea formării conștiinței revoluționare, dar, într-o mare măsură, ne dezvăluie căile formării și dezvoltării conștiinței sociale socialiste. Dintre acestea reținem ca incontestabile cerința pregătirii multilaterale a propagandistului pe linia conținutului și perfecțiunea măiestriei sale pe linia metodei.

Deosebit de prețioase pentru munca lucrătorilor din domeniul ideologic ni se par ideile relevate în lucrare cu privire la activitatea lui Lenin ca redactor și organizatoric al presei de partid.

În primul rînd, este de relevat că Lenin punea un accent deosebit pe armonia principială și pe coeziunea ideologică în sînul colectivului de muncă în general, al colectivului de redacție în special — armonie și coeziune care asigură orientarea partinică a revistei sau ziarului, a muncii în general, adăugăm noi.

Încrezător în colectiv, Lenin era înarmat cu priceperile și deprinderile muncii în colectiv. El lupta împotriva a tot ce submina munca în colectiv. Lenin — ne arată în studiile sale N. K. Krupskaia — era dușman al pălăvrăgelii sau bîrfei, al filistinismului și meschinăriei mic burgheze.

În munca de redactare propriu-zisă, Lenin acorda însemnătate următoarelor laturi sau momente: alegerea temei, dezvoltarea ei și cizelarea literară.

În cadrul colectivului de redacție în care lucra Lenin, fiecare temă era discutată din punctul de vedere al alegerii ei, al ponderei ei comuniste. Planul tematic era judecat din punctul de vedere al

legăturii sale cu viața, cu sarcinile partidului în etapa respectivă.

Tratării temei — arată N. K. Krupskaia — Lenin îi acorda o atenție și mai mare, deoarece ea determină de fapt orientarea ; aici se evidențiază punctul de vedere partinic, de aceea importante sînt și nuanțele ce se promovează pe primul plan. Aici N. K. Krupskaia intră în laboratorul de creație al lui Lenin și ne arată că înainte de a scrie un articol Lenin îi întocmea conspectul, în care un loc important îl acorda modului istoric de abordare a problemei. În diferite etape, aceeași problemă este abordată diferit, i se stabilesc legături noi, o nouă perspectivă.

În privința formei literare, Lenin cerea ca aceasta să fie în armonie cu conținutul, să concorde cu caracterul lucrării : limba, tonul, întreaga manieră de tratare și de dezvoltare a problemelor Lenin cerea să corespundă orientării și scopului pentru care era scris articolul sau lucrarea. În privința stilului, el acorda atenție priceperii de a se folosi imaginile, comparațiile etc. Din cele de mai sus, sînt de reținut, desigur, pentru noi unele particularități care privesc metodica predării științelor sociale.

Pentru problemele muncii în colectiv, ale dezvoltării unor relații armonioase, dar în același timp principiale, prezintă o deosebită importanță felul în care lucra Lenin cu colegii săi redactori și cu cei mai apropiați colaboratori. Ceea ce reiese mai pregnant este finețea și tactul lui Lenin în crearea și dezvoltarea unor relații propice de muncă, în discuțiile deschise, tovărășești. În cadrul unor astfel de relații influența lui Lenin asupra colaboratorilor era uriașă.

Din metodele de muncă cu colaboratorii apropiați sau cu corespondenții ne atrage atenția atitudinea diferențiată față de aceștia. Lenin, ne arată N. K. Krupskaia, acorda o mare grijă „formării autorilor". Observator și profund cunoscător al vieții oamenilor, Lenin știa să se apropie de ei. Față de colaboratorii în formare, lipsiți de experiență, dar capabili să învețe, Lenin folosea toate mijloacele și procedeele pedagogice de influență. Influența se exercita atît de variat, încît individualitatea autorului, stilul și caracterul său nu erau cu nimic știrbite.

Lenin iubea oamenii, ținea la tovarășii săi, manifesta un puternic atașament față de colaboratori.

Cuprinsul acestei cărți profund partinice și ideologice este el însuși o chemare să învățăm de la Lenin cum să muncim, cum să scriem, cum să facem din marxism-leninism călăuză sigură a activității noastre de zi cu zi.

VALDEMAR POPA

„SĂ LE DEZVOLTĂM CELOR MICI DRAGOSTEA PENTRU CARTE" *

Care copil nu dorește să privească plin de încîntare ilustrațiile unei cărți sau să asculte o poveste?

Care părinte nu se găsește aproape zilnic în fața cerinței exprimate de copii: „citește-mi o poveste, spune-mi o poveste!"

Cum poate contribui cartea la educația multilaterală a copiilor, ce fel de povestiri sînt potrivite fiecărei vîrste, cum trebuie să le citim copiilor, care e atmosfera prielnică lecturii? Sînt întrebări la care autoarea lucrării menționate răspunde cu grijă, folosind bogata sa experiență.

Plecînd de la constatarea că astăzi părinții se interesează într-un fel nou de cartea pentru copii, că vor să-i cunoască valoarea educativă și procedeele prin care s-o introducă în viața copiilor, fapte care confirmă realitatea că literatura pentru cei mici pătrunde în casele oamenilor muncii o dată cu viața nouă creată de socialism, autoarea expune, pe scurt, rolul cărții în *dezvoltarea multilaterală* a copilului. Acest rol începe să se manifeste cam pe la vîrsta de 2—3 ani, cînd copilul recunoaște în pozele din carte imagini ale realității înconjurătoare. Prin exemple alese din viața cotidiană, este redată contribuția cărții la dezvoltarea intelectuală a copilului, specificîndu-se rolul cărții ca mijloc de cunoaștere a lumii, ca stimulent pentru dezvoltarea gîndirii și vorbirii copilului.

Arătînd că prin măiestria sa scriitorul prezintă copilului fapte veridice, convingătoare, dezvoltîndu-i „cele mai frumoase sentimente — dragostea de familie, sentimentul prieteniei și al tovărășiei, respectul și admirația pentru cei care muncesc, dorința de a fi activ, de a participa la munca celor mari, dragostea de patrie, de natură și frumusețile ei, de limba maternă etc." (p. 11), este subliniată contribuția cărții la educația morală a copilului, precum și în ce privește educația estetică și educația fizică.

Amintindu-ne că pentru *fiecare perioadă de vîrstă* se recomandă anumite cărți, se menționează că pentru vîrsta de *3—4 ani* sînt indicate poveștile scurte, simple, cu un singur episod important, prezentate într-o formă atrăgătoare. Foarte îndrăgite, la această vîrstă, sînt cărțile cu poze fără text sau cu un text foarte scurt.

Ținînd seama de faptul că spre *6—7 ani* curiozitatea copilului se vădește prin numeroasele întrebări „de ce" și „pentru ce", că la această vîrstă pe copii îi interesează cauza fenomenelor din natură, viața păsărilor și animalelor, mijloacele de locomoție, munca oamenilor, realizările tehnicii, autoarea recomandă că la această vîrstă să le dăruim copiilor cărți care să corespundă acestor interese. În același timp, pentru preșcolarii mari sînt indicate și basmele în care fantasticul ocupă un loc corespunzător cu vîrsta, cu dez-

* Ștefania Alexandrescu: *„Să le dezvoltăm celor mici dragostea pentru carte"*, Editura didactică și pedagogică, 1963.

voltarea psihică a copilului, cu posibilitatea lui de a distinge realul și fantasticul.

La vîrsta școlară mică, *7—11 ani*, trebuie adăugate cărțile care redau viața de școală, preocupările colectivului de copii, deprinderile de comportare civilizată etc.

Spre vîrsta de *9—10 ani*, pe copii îi pasionează cărțile care relatează călătorii, cele care relatează întîmplări eroice din trecutul poporului, povestirile științifico-fantastice. Mai tîrziu, adolescentul își va alege singur cărțile, însă această alegere va fi puternic influențată de felul în care i-a fost îndrumată lectura în anii copilăriei, de felul în care i-a fost stimulat, în acei ani, interesul pentru carte.

În afara acestor criterii, autoarea amintește că trebuie să ținem seama și de *particularitățile individuale*, de preferințele fiecărui copil pentru un anumit gen de literatură sau pentru anumite teme. Însă, pe lîngă cărțile preferate, acestor copii trebuie să le formăm, treptat, gustul pentru temele cele mai variate și pentru toate genurile literare accesibile vîrstei.

Pe bună dreptate, autoarea ne sfătuiește să urmărim cu atenție stările psihice ale copiilor în timpul lecturii, remarcînd că la prima lectură preșcolarii și școlarii mici urmăresc doar acțiunea principală, că abia la a doua citire urmăresc detaliile, descrierile, frumusețea expunerii, apoi după lectură se gîndesc asupra conținutului, a legăturii faptelor, asociindu-le cu experiența lor anterioară, pentru ca, în sfîrșit, să ia atitudine, să aprobe sau nu faptele redate, să-și manifeste simpatia sau antipatia față de personaje.

Înțelegerea stărilor psihice încercate de copii în timpul lecturii este deosebit de importantă, deoarece efectul educativ „apare numai după deplina înțelegere a conținutului, iar efectul artistic și mai tîrziu, după ce sesizează frumusețea textului literar, sprijiniți de către adulți" (p. 27).

Fiind convinși de valoarea educativă a lecturii, se pune întrebarea: *cum să procedăm?*, care sînt cele mai potrivite mijloace pentru a dezvolta interesul, înțelegerea și dragostea copiilor pentru carte?

O grijă deosebită, arată autoarea, trebuie manifestată de părinți începînd cu sprijinul pe care ei îl pot da preșcolarilor în citirea după ilustrații, adică în reconstituirea unei mici povestiri, în găsirea conținutului poveștii cu ajutorul pozelor. Indiferent de vîrsta copiilor cărora li se adresează lectura, părinții trebuie *să se pregătească pentru această lectură*, să cunoască dinainte conținutul lecturii, să știe cum să prezinte personajele, să vadă dacă în text sînt expresii pe care copiii nu le-au mai întîlnit și care trebuie să fie explicate. Se arată, în continuare, importanța intonației, a respectării pauzelor și ritmului vorbirii, a citirii expresive.

Alături de arta de a citi copiilor, la fel de importantă este și *crearea unei atmosfere prielnice lecturii*. Bineînțeles că nici un copil nu va asculta cu plăcere o poveste într-o încăpere unde este dezordine, lipsă de aer sau de lumină, prea cald sau prea frig, cînd este nedormit sau obosit. Care este deci atmosfera prielnică? Este atmosfera de bună dispoziție și de liniște, care, de altfel, constituie climatul prielnic pentru o dezvoltare normală a copilului, remarcă autoarea.

Rolul de lector nu se termină o dată cu ultimele fraze ale povestirii. El continuă prin discuțiile provocate de întrebările copilului, care vrea să adîncească conținutul celor citite, să cunoască scopul și motivul acțiunilor din povestire, să confrunte părerile sale cu ale părinților. În această conversație, părinții trebuie să procedeze în așa fel, încît să stimuleze copilul să gîndească, să analizeze situațiile, pe măsura posibilităților lui, să descopere legăturile dintre lucruri și să găsească singur unele răspunsuri.

Un procedeu bun constă în *îmbogățirea vocabularului copiilor* cu expresii literare noi întîlnite în cărți.

Lecturii micului școlar, îi este destinat un capitol special.

În primul rînd, părinții au datoria să-l ajute pe micul școlar să-și însușească tehnica cititului, să-și însușească citirea conștientă și cursivă, căci dragostea de carte se consolidează în măsura în care școlarul învață să citească frumos.

În ce fel își pot aduce părinții contribuția în această privință? Autoarea indică mai multe căi: părinții să-l îndemne pe copil să citească cu voce tare, să-i atragă atenția cînd greșește, iar la sfîrșit să-l pună să povestească pe scurt ceea ce a înțeles. În afară de aceasta, părinții vor continua să citească copilului, în mod expresiv, diferite povești, vor folosi citirea pe roluri, antrenîndu-l și pe copil să citească corect și expresiv, se vor îngriji de alegerea literaturii suplimentare pe care o va citi copilul. Această literatură trebuie să conțină texte literare scurte, cu o tematică variată, care să reflecte lumea și preocupările copilului.

În general, în alegerea cărților pe care părinții le vor citi copiilor, aceștia pot cere sfatul educatoarei, al învățătorului sau al bibliotecarului.

Lucrarea se încheie cu cîteva îndrumări privind formarea deprinderii de a păstra cu grijă cărțile, de a le mînui cu atenție.

Cartea conține prețioase indicații metodice, expuse pe înțelesul părinților, care îi pot ajuta atît pe cei mai puțin inițiați, cît și pe cei care folosesc cu îndemînare lectura pentru copii, să reflecteze dacă nu au neglijat anumite laturi ale acestei instructive îndeletniciri, dacă nu o pot îmbogăți încă sau dacă nu pot da un nou conținut activității prin care le dezvoltă copiilor dragostea pentru carte, acest neprețuit prieten care îi va însoți în cursul întregii vieți.

Poate că unele aspecte privind modul în care tematica povestirilor contribuie la dezvoltarea diferitelor laturi ale educației comuniste ar fi putut fi adîncite. Considerăm, de asemenea, că s-ar fi putut stărui mai mult asupra rezolvării unor greutăți întîmpinate în această bogată activitate, asupra unor încercări și a unor eșecuri survenite uneori.

Departe de a avea un ton sec, didacticist, lucrarea de față adresează părinților îndrumări date cu competență și claritate, alături de exemple sugestive, izvorîte din îndelungata experiență a autoarei în domeniul educației celor mici.

CONSTANȚA SORIK

CURS DE PSIHOLOGIA COPILULUI *

Lucrarea „Curs de psihologia copilului" este concepută de pe o poziție științifică, punînd ca principiu de bază și metodologic, în analiza materialului prezentat, tezele materialismului dialectic.

Concepția determinismului modern în psihologie, constituită în spiritul dialecticii materialiste, din care reiese că dezvoltarea personalității se realizează sub semnul unei cauzalități complexe social-istorice, străbate ca un leit-motiv întreaga lucrare. În problematica lucrării, din cele zece capitole pe care le cuprinde, autoarea se oprește pe larg asupra tezei că în dezvoltarea psihicului și a conștiinței copilului se manifestă o serie de contradicții interne, influențate de condiții externe. Încă din introducere sînt subliniate coordonatele teoretice cu privire la relația psihic-creier-realitate obiectivă, care constituie (după cum arată autoarea) elementele fundamentale ale psihologiei bazate pe concepția materialist-dialectică.

Scopul lucrării este analiza psihologică a diferitelor perioade ale dezvoltării copilului, evidențierea elementelor mai semnificative ale dialecticii dezvoltării psihice a copilului, iar concluzia pricipală care decurge din studiul diferitelor etape și stadii ale dezvoltării psihice este determinismul dialectic, cauzalitatea permanentă a tuturor momentelor dezvoltării personalității copilului.

O altă idee importantă pe care o situează autoarea la baza înțelegerii întregii lucrări este primordialitatea educației și a mediului asupra eredității.

Luînd atitudine față de curentele biologizante, autoarea subliniază că „procesul dezvoltării este un proces activ care se realizează ca o consecință a influenței active a condițiilor externe (educație, mediu), prin intermediul condițiilor interne (individuale) care și ele la rîndul lor au o evoluție complexă sub influențele exercitate anterior în relația dintre copil și mediul său și educație și dezvoltare" (p. 62). Autoarea analizează cu profunzime și în mod multilateral rolul educației în formarea personalității copilului, arătînd că educația se exercită asupra unui subiect activ, care are permanent o anumită atitudine față de influențele externe, atitudine care evoluează în funcție de cerințele și posibilitățile proprii.

Într-o manieră științifică se definește și se analizează fiecare etapă a dezvoltării psihice a copilului, prin tipul de relații și prin tipul fundamental de activitate care este caracteristic pentru etapa respectivă. În special, în constituirea trăsăturilor de caracter — după cum remarcă autoarea — educația și natura interrelațiilor copilului cu cei din jurul său are un rol esențial. În analiza stadiilor sînt evidențiate saltările calitative, care se produc în dezvoltarea proceselor psihice în fiecare etapă de vîrstă, cum ar fi, de exemplu, saltul de la memoria exactă a școlarului mic, la memoria logică la preadolescenți și adolescenți (p. 432) ș.a.

* Ursula Schiopu: *Curs de psihologia copilului*, Editura didactică și pedagogică, 1963.

Cu toate că autoarea este nevoită din motive didactice să trateze procesele psihice separat, încearcă — și asta constituie un fapt meritoriu — și o sinteză psihologică, o tratare a interacțiunii proceselor psihice, cum face în cazul raportării proceselor psihice la teoria cunoașterii, în cazul limbajului privit în interacțiune cu procesele de cunoaștere (p. 211) sau a imaginației privită în strînsă dependență de gîndire și de afectivitate (p. 222, 223 ș.a.). Acest mod de tratare face posibilă o privire de ansamblu — general psihologică — a copilului și a vieții sale psihice, la un anumit stadiu de vîrstă.

De apreciat este și faptul că s-a reușit să se introducă în tratarea cărții unele probleme actuale în psihologie, ca dezvoltarea randamentului activității intelectuale prin intermediul algoritmilor, problema „barierelor de sens" legate de dificultățile întîmpinate de elevi în dezvoltarea generală a activității lor intelectuale, sau problema dezvoltării gîndirii micului școlar în lumina teoriei „acțiunilor mintale".

Folosind o amplă bibliografie, referindu-se pe larg la cele mai recente cercetări efectuate în țară și în străinătate, autoarea realizează o integrare conceptuală a bibliografiei în prezentarea problemelor, manifestînd totodată o atitudine critică la adresa curentelor idealiste din psihologie și pedagogie, exprimînd cu claritate un punct de vedere personal în legătură cu aceste teorii.

Constituind un adjuvant necesar în abordarea psihologică a stadiilor de dezvoltare a copilului, descrierea amănunțită și documentată a mecanismelor fiziologice ale diferitelor procese psihice reprezintă încă un punct pozitiv al lucrării.

O serie întreagă de probleme ridicate în lucrarea tov. Ursula Schiopu au un interesant conținut pedagogic. Dintre acestea amintim: efectul calității procesului instructiv-educativ asupra dezvoltării intelectuale a elevilor; rolul educației prin muncă la diferite vîrste; rolul organizației de tineret în dezvoltarea caracterului copilului de diferite vîrste; analiza psihologică a jocului și importanța acestuia în dezvoltarea unor procese și particularități psihice la copii; importanța jucăriilor, calitățile pe care trebuie să le posede jucăriile pentru a exercita o influență educativă asupra copilului.

Considerăm, însă, că autoarea ar fi trebuit să insiste ceva mai mult asupra problemei formării caracterului, a rolului motivației social-morale a diferitelor acte de conduită și a influenței organizației de tineret asupra formării caracterului la adolescenți, probleme peste care se trece destul de repede.

De asemenea, ar fi fost necesar să existe o mai mare preocupare cu privire la rolul familiei în dezvoltarea personalității copilului, precum și la rolul educației prin muncă în grădinițele de copii — care reprezintă prima verigă în formarea educației comuniste prin colectiv a copilului.

În cadrul lucrării se dezbat pe larg și o serie întreagă de probleme cu un caracter mai deosebit, printre care tulburările de vorbire și tratarea lor la copii, dezvoltarea mișcărilor la copiii preșcolari, dezvoltarea capacității de creație la copiii preșcolari (desenul), unele din aceste probleme fiind chiar rodul cercetărilor experimentale efectuate de autoare.

Din cele arătate mai sus, rezultă că autoarea s-a preocupat să realizeze o lucrare cît mai exhaustivă în domeniul amintit. Rămîne, însă, cu totul neclar pentru cititor de ce o serie întreagă de probleme deosebit de importante în psihologia copilului, cum ar fi dezvoltarea conștiinței, formarea conștiinței de sine la preșcolar, problema limbajului interior și raportul acestuia cu limbajul exterior ș. a., ori au fost tratate foarte sumar, ori n-au fost tratate de loc. Aceasta reprezintă, fără îndoială, o lipsă principală a cărții.

În concluzie, ne permitem să relevăm faptul că deși autoarea și-a propus sistema-

tizarea și resistematizarea unui bogat material absolut necesar pregătirii studenților în facultăți, a reușit, dintr-un anumit punct de vedere, să depășească cadrul propus. Prin contribuția conceptuală, precum și prin prezentarea a o serie întreagă de cercetări făcute de autoare în colaborare cu alte cadre de specialitate, lucrarea depășește caracterul pur didactic, situîndu-se adeseori într-un cadru de cercetare științific cu rezultate meritorii.

S. MARCUS
și
I. MINZAT

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

RECTIFICARE. La articolul „Cerințe ale abecedarului pentru orbi", publicat în nr. 2/1964 al Revistei de pedagogie, în cadrul colectivului de autori semnează G. Anastasiu, în loc de Gh. Atanasiu, așa cum din greșeală a apărut.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416

Intreprinderea poligrafică „Grafica Nouă" — c. 8565

I 3948

5

REVISTA DE PEDAGOGIE

Biblioteca oraș Sibiu

1964

STUDII ŞI CERCETĂRI

Vasile Bunescu, George Beldescu, Maria Eliza Ionescu-Miciora şi *Ştefania Popescu:* Instruirea programată şi posibilităţile ei de aplicare în şcoala noastră

Steliana Năstăsescu: Despre necesitatea îndrumării muncii de autoeducaţie la adolescenţi

Veronica Ferarini şi *Marin Vişan:* Importanţa studiului compuşilor macromoleculari în şcoala medie

Ion Dimitriu şi *Ioana Tufoi:* Corelaţia dintre obiectele de învăţământ în instruirea practică a elevilor din şcolile tehnice veterinare

CONSULTAŢII-DISCUŢII

Luminiţa Ghivirigă: Convorbiri etice la orele de dirigenţie

Ieniţa Matei şi *Gheorghe Fleancu:* Din experienţa Cabinetului pedagogic raional „16 Februarie"—Bucureşti

Constantin Prisecaru: Organizarea şi desfăşurarea recapitulării finale

Mihai Niţescu şi *Ana Zaharia:* Aportul lecturii în aprofundarea cunoştinţelor şi în dezvoltarea personalităţii elevilor

Gheorghe Radu şi *Virgil Sfetcu:* Unele cerinţe ale lecţiei în şcoala ajutătoare

DE PESTE HOTARE

Silvia Cernikevici: Pedagogia neotomistă şi critica ei

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Ştefania Golopenţia: Ion Popescu — „Lectura elevilor"

Lucia Popovici: *A. Papadopol* — „Confecţionarea materialului didactic pentru ştiinţe naturale"

* * * Probleme ale învăţământului nostru în presa pedagogică de peste hotare

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINŢE
PEDAGOGICE

1990
(97)
- IUL. 2005
1 IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

I 3948

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 5 — *Mai, 1964*

IAN 2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI

Pag.

Vasile Bunescu, George Beldescu, Maria Eliza Ionescu-Miciora și *Ștefania Popescu:* Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră 5

Steliana Năstăsescu: Despre necesitatea îndrumării muncii de autoeducație la adolescenți 22

Veronica Ferarini și *Marin Vișan:* Importanța studiului compușilor macromoleculari în școala medie 39

Ion Dimitriu și *Ioana Tufoi:* Corelația dintre obiectele de învățământ în instruirea practică a elevilor din școlile tehnice veterinare . . . 50

CONSULTAȚII-DISCUȚII

Luminița Ghivirigă: Convorbiri etice la orele de dirigenție 62

Jenița Matei și *Gheorghe Fleancu:* Din experiența Cabinetului pedagogic raional „16 Februarie"—București 70

Constantin Prisecaru: Organizarea și desfășurarea recapitulării finale . . 80

Mihai Nițescu și *Ana Zaharia:* Aportul lecturii în aprofundarea cunoștințelor și în dezvoltarea personalității elevilor 90

Gheorghe Radu și *Virgil Sfetcu:* Unele cerințe ale lecției în școala ajutătoare 101

DE PESTE HOTARE

Silvia Cernikevici: Pedagogia neotomistă și critica ei 106

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ștefania Golopenția: Ion Popescu — „Lectura elevilor" 116

Lucia Popovici: A. Papadopol — „Confecționarea materialului didactic pentru științele naturale" 121

* * * Probleme ale învățământului nostru în presa pedagogică de peste hotare 125

16197.

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 5, XIII-й год *Май, 1964*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ — Стр.

В. Бунеску, Г. Белдеску, М. Е. Ионеску-Мичора, Шт. Попеску: Программированное обучение и возможности его применения в нашей школе . . . 5

Ст. Нэстэсеску: О необходимости руководства самовоспитания у подростков . . . 22

В. Ферарини, М. Вишан: Значение изучения макромолекулярных соединений в средней школе . . . 39

Н. Димитриу, И. Туфой: Корреляция между учебными дисциплинами и практическим обучением в ветеринарных технических школах . 50

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

Л. Гивиригэ: Этические беседы на воспитательных уроках . . . 62

Ж. Матей, Г. Флянку: Из опыта педагогического кабинета района „16 февраля" . . . 70

К. Присакару: Организация и проведение повторения в конце учебного года . . . 80

М. Ницеску, А. Захария: Вклад литературы в углубление знаний и развитие личности учащихся . . . 90

Г. Раду и В. Сфетку: Некоторые требования к уроку в вспомогательной школе . . . 101

ЗА РУБЕЖОМ

С. Чернякевич: Неотомистская педагогика и ее критика . . . 106

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Шт. Голопенциа: И. Попеску, О домашнем чтении учащихся . . . 116

Л. Попович: А. Пападопол, Изготовление наглядных пособий по естествознанию . . . 121

* * * : Вопросы нашего образования в иностранных педагогических журналах . . . 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIII-e année Nr. 5 *Mai, 1964*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES

Page.

Vasile Bunescu, George Beldescu, Maria-Eliza Ionescu-Miciora et *Ştefania Popescu* — L'instruction programmée et les possibilités d'être appliquée dans notre école. 5

Steliana Năstăsescu — De la nécessité de diriger le travail d'auto-éducation chez les adolescents 22

Veronica Ferarini et *Marin Vişan* — L'importance de l'étude des composés macromoléculaires dans l'école moyenne 39

Ion Dimitriu et *Ioana Tufoi* — La corrélation entre les objects d'enseignement dans l'instruction pratique des élèves des écoles techniques vétérinaires 50

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Luminiţa Ghivirigă — Conservations éthiques aux heures d'éducation . . 62

Jeniţa Matei et *Gheorghe Fleancu* — De l'expérience du Cabinet pédagogique du rayon „16 Février" de Bucarest 70

Constantin Prisecaru — L'organisation et le déroulement de la récapitulation finale 80

Mihai Niţescu et *Ana Zaharia* — L'apport de la lecture à l'approfondissement des connaissances et au développement de la personalité des élèves 90

Gheorghe Radu et *Virgil Sfetcu* — Certaines exigences de la leçon dans les écoles auxiliaires 101

DE L'ÉTRANGER

Silvia Cernikievici — La pédagogie néo-thomiste et sa critique 106

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ştefania Golopenţia — Ion Popescu: „La lecture des élèves" 116

Lucia Popovici — A. Papadopol: „Le confectionnement du matériel didactique pour les sciences naturelles" 121

* * * Problèmes de notre enseignement reflétés dans la presse pédagogique étrangère 125

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 5 *May, 1964*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES

Page.

Vasile Bunescu, George Beldescu, Maria Eliza Ionescu-Miciora and *Ştefania Popescu*: Programmed Learning and Its Workability in Our Schools 5

Steliana Năstăsescu: On the Necessity for Guiding the Adolescents' Self-Education Work 22

Veronica Ferarini and *Marin Vişan*: The Importance of Studying Macromolecular Compounds in the Secondary School 39

Ion Dimitriu and *Ioana Tufoi*: The Correlation Between School Subjects in the Practical Training of Pupils of the Veterinary Schools . . 50

CONSULTATIONS AND DISCUSSIONS

Luminiţa Ghivirigă: Ethical Conversations at Educational Classes . . . 62

Ienita Matei and *Gheorghe Fleancu*: From the Experience of the "February 16" District Education Center in Bucharest 70

Constantin Prisecaru: The Organization and Conducting of Final Revision Lessons 80

Mihai Niţescu and *Ana Zaharia*: The Contribution of Literature to Deepening Pupils' Knowledge and Developing Their Personality . . . 90

Gheorghe Radu and *Virgil Sfetcu*: Lesson Requirements in the Auxiliary School 101

NEWS FROM ABROAD

Silvia Cernikevici: Neothomistic Education and Its Criticism 106

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Ştefania Golopenţia: Ion Popescu — "Pupils' Side Reading" 116

Lucia Popovici: A. Papadopol — "The Manufacture of Natural Science Aids" 121

* * * Questions of Rumanian Education As Reflected in the Education Reviews Abroad 125

STUDII ŞI CERCETĂRI

INSTRUIREA PROGRAMATĂ ŞI POSIBILITĂŢILE EI DE APLICARE ÎN ŞCOALA NOASTRĂ

VASILE BUNESCU, GEORGE BELDESCU, MARIA ELIZA IONESCU-MICIORA şi ŞTEFANIA POPESCU

Discuţiile despre cibernetică şi despre aportul ei la dezvoltarea diferitelor ramuri ale ştiinţei şi tehnicii sînt atît de frecvente în ultima vreme, încît este firească întrebarea dacă rezultatele obţinute prin folosirea ei sînt pe măsura acestei popularităţi.

Rezultatele demonstrează în adevăr că aportul ciberneticii la dezvoltarea tehnicii este de cel mai înalt grad, că profitul fiziologiei, al biologiei şi al altor ştiinţe, de pe urma ei, nu este de mică importanţă. În asemenea situaţii apar justificate preocupările din ce în ce mai numeroase ale psihologilor şi pedagogilor, pentru cunoaşterea şi eventuala aplicare a ciberneticii la domeniul lor de cercetare. Este adevărat că în ţara noastră, în cea mai mare măsură aceste preocupări se menţin la nivelul unor discuţii teoretice [1]. Acesta nu înseamnă însă că nu sînt întreprinse şi cercetări concrete de aplicare a ei [2].

Institutul de ştiinţe pedagogice a iniţiat asemenea cercetări începînd cu anul şcolar 1963—1964 [3]. Obiectivul principal al acestor cercetări este

---

[1] F. Ciocan: *Cibernetica şi folosirea ei în pedagogia sovietică*, Revista de pedagogie, nr. 2/1963; Eugen Novicicov şi Victoria Negoescu Bodor: *Instruirea programată şi maşinile de instruire*, Revista de pedagogie nr. 8/1963; Stanciu Stoian: *Pedagogia şi cibernetica*, Revista de pedagogie nr. 10/1963; I. Radu şi E. Krau: *Instrucţia programată şi dispozitivele automate în învăţămînt*, Tribuna nr. 2 (362)/1964; E. Dumitriu: *Pedagogia şi cibernetica*, Contemporanul nr. 3 (901)/1964; Edmond Nicolau: *Cibernetica şi învăţămîntul superior*, Revista învăţămîntului superior nr. 2/1964; *Tehnica modernă în predare* (prezentare de M. Herivan): III Autoinstruirea programată şi maşinile de învăţat, Gazeta învăţămîntului nr. 749/3 aprilie 1964; V Cibernetica în învăţămînt, Gazeta învăţămîntului nr. 751/17 aprilie 1964.

[2] Ursula Schiopu: *Operativitatea unor algoritmi ai activităţii intelectuale a elevilor mici*, Revista de psihologie nr. 4/1963; P. Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Creţu şi M. Zlate: *Programarea învăţămîntului şi problemele cercetărilor de psihologie-pedagogică*, Revista de pedagogie nr. 1/1964; I. Radu, E. Krau, S. Cozonac: *Unele aspecte psihologice ale instrucţiei programate*, Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Seria Psyhologia-Paedagogia, Cluj, 1963.

[3] În afară de cercetările privind însuşirea gramaticii la care lucrează colectivul de autori ai acestui articol, la Institutul de ştiinţe pedagogice se fac cercetări orientate în aceeaşi direcţie de către colectivele de cercetători din domeniul predării ştiinţelor naturale şi limbilor străine.

de a stabili posibilităţile de programare în sens cibernetic a instrucţiei, în condiţiile sistemului nostru de învăţămînt.

★

1. Apărută ca rezultat al cercetărilor efectuate la îmbinarea limitelor mai multor ştiinţe, cibernetica este o ştiinţă care îşi are obiectul său. Ea „studiază într-o formă generală proprietăţile şi legile funcţionării diverselor sisteme de comandă, care sînt independente de substratul material al acestor sisteme"[4].

Acceptîndu-se această definiţie, care precizează obiectul ciberneticii, s-a ajuns uşor la concluzia că ea poate constitui o metodologie eficientă în mai multe domenii ale ştiinţei. Fiind într-un anumit sens asemănătoare matematicii, care studiază forme spaţiale şi relaţii cantitative independent de substratul material, cibernetica îşi poate lărgi sfera aplicării pînă la cuprinderea tuturor sistemelor care funcţionează după principiul comenzii şi controlului. Cu alte cuvinte, acele fenomene sau procese care intră în sfera preocupărilor diferitelor ştiinţe, dar care acţionează după principiul comenzii şi controlului, pot fi studiate cu metode cibernetice şi pot fi modelate cibernetic. În felul acesta ele pot fi mai profund cunoscute, mai eficient folosite în practica umană.

Mergîndu-se pe linia unor asemenea raţionamente, cibernetica este folosită cu rezultate importante în tehnica automatelor, în construcţia maşinilor de calcul, precum şi în fiziologie, biologie etc. Modelarea cibernetică s-a dovedit avantajoasă şi pentru înţelegerea mai profundă a unor procese fiziologice, biologice şi chiar a unor funcţii elementare ale gîndirii.

Aceste succese reale au fost prezentate în unele ţări de pe poziţii greşite, care denaturau sensul acestor succese.

Succesele obţinute, just interpretate de pe poziţia oamenilor de ştiinţă care se călăuzesc de concepţia materialist-dialectică, conduc la aprecieri realiste. Aceasta este situaţia pentru toţi oamenii de ştiinţă din ţara noastră. În rîndurile acestora, metodologia cibernetică se bucură de aprecieri care nu suferă nici de optimism hazardant, nici de scepticism demobilizator. Pentru toţi aceştia, problema în faţa căreia se manifestă cel mai pregnant poziţiile ideologice, — *dacă maşinile gîndesc, sau cînd vor înlocui ele creierul omenesc* — a căpătat răspunsul just, pentru că ei se situează pe poziţii ştiinţifice, iar interesele mercantile nu mai au nici o bază. Problema amintită se rezolvă înlăturîndu-se confuzia pe care o mai fac acei oameni de ştiinţă care nu se situează consecvent pe poziţii materialiste. Fiind idealişti, aceştia confundă cele două sensuri care ne ajută să înţelegem just raportul dintre cele două categorii fundamentale: materie şi conştiinţă. Ei nu văd că, într-un anumit sens, opoziţia dintre materie şi conştiinţă este absolută: materia există şi fără conştiinţă şi,

[4] S. M. Saliutin: *Cibernetica şi sfera ei de aplicare*, Probleme teoretice ale ciberneticii, Editura ştiinţifică, 1963, p. 23.

într-alt sens, opoziția este relativă : conștiința este o calitate a materiei organizate în cel mai înalt grad, o calitate a creierului omenesc. Ei nu văd de asemenea că legile obiective care stau la baza gîndirii umane nu pot fi confundate cu cele ale mișcării mecanice, fizice, chimice etc. și nu înțeleg că este imposibilă introducerea unor funcții proprii materiei în mișcarea biologică, bunăoară în mașini care funcționează pe baza legilor mișcării mecanice, fizice sau chiar chimice. Cu atît mai mult, ei nu văd că nu se poate modela integral mișcarea gîndirii cu mijloace mecanice, fizice, chimice și chiar biologice. Dacă ne-am referi numai la caracterul social al conștiinței, ar fi de ajuns să demonstrăm imposibilitatea acestei modelări. De fapt, se înțelege în felul acesta de ce nu se pot confunda conștiința și materia.

Este însă un fapt real, de necontestat : unele funcții elementare ale gîndirii se transmit mașinilor, iar mașinile le efectuează cu mai multă precizie decît oamenii și cu o uimitoare rapiditate. Nu putem uita de asemenea că omul, în dezvoltarea sa istorică (omenirea), are posibilități nelimitate de cunoaștere și că nu pot fi susținute, fără pericolul de a cădea în idealism și metafizică, pozițiile care reduc posibilitățile de transpunere în mașini a funcțiilor intelectuale, numai la cele mai elementare. E mai bine ca în aceste probleme să cercetăm concret, căci numai așa vom putea spune în mod cert pînă unde se poate ajunge. Și cercetînd, să nu uităm că mașinile vor face întotdeauna atît, și nimic mai mult, cît le dă posibilitatea să o facă programul dat de om, chiar și atunci cînd în acest program este prevăzut ca mașinile respective să construiască singure alte mașini, în mod automat.

Ne-am referit la această problemă de importanță filozofică pentru aprecierea ciberneticii, deoarece în aplicarea ciberneticii în pedagogie se întîlnește, foarte des, întrebarea dacă introducerea mașinilor de învățat nu înseamnă cumva înlăturarea profesorului. Un răspuns ușor de dat, pe baza unei logici simple ar fi acesta : profesorul va trebui să rămînă, și va trebui să fie atît de pregătit, încît să poată alcătui programe pentru mașini, după care elevii să poată învăța. Dacă ar fi posibil ca elevii să fie și educați singuri, cu mașini, atunci rolul profesorului s-ar reduce doar la alcătuirea de programe. Dar este nevoie de o mai adîncă analiză a acestei chestiuni.

2. Să vedem mai întîi dacă există o *pedagogie cibernetică.*

De fapt, întrebarea ar putea fi formulată și altfel : există o *cibernetică pedagogică?* Care din aceste formulări este falsă? În fond, care este legătura pedagogiei cu cibernetica și în ce măsură este pedagogia ajutată de această știință nouă, atît de promițătoare?

Din definiția obiectului ciberneticii rezultă că pedagogia are de profitat de pe urma folosirii metodologiei cibernetice, în măsura în care fenomenul învățării sau unele aspecte ale procesului instructiv-educativ se manifestă ca sisteme de comandă și control. În articolul „Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării", L. N. Landa precizează că „instrucția (și educația) poate fi considerată ca un anumit tip de comandă

şi control, constînd în dirijarea formării şi dezvoltării proceselor şi însuşirilor psihice ale persoanei" [5].

Această caracterizare a procesului instructiv — în paranteză este pusă şi *educaţia* — este în linii mari corespunzătoare; procesul de învăţare poate fi considerat un proces de comandă şi de control. Precizăm însă că procesul de învăţare — şi într-o oarecare măsură procesul instructiv-educativ în ansamblu — este în cea mai mare măsură un proces de autoreglare. Prin aceasta vrem să arătăm că, în cadrul acestui proces, comanda (profesorul) nu este niciodată independentă de modul în care s-a înfăptuit ea; pe calea unei informaţii primite de la elementul comandat (elevul), se modifică comanda. Însuşi elementul comandă este comandat, în sensul că se schimbă permanent conţinutul comenzii, în funcţie de efectul ei. Acesta este limbajul cibernetic prin care de fapt exprimăm raporturile reale dintre educatori şi elevi; profesorul îşi schimbă modalităţile de educare, de predare, în raport cu efectul obţinut asupra celui educat, în raport cu modul şi cu nivelul la care elevul îşi însuşeşte cunoştinţele. Prin această simplă explicaţie înţelegem că procesul de învăţămînt poate fi considerat un sistem cibernetic, de comandă şi control, în care aferentaţia inversă, adică informaţia despre efectul acţiunii instructive, are un rol uriaş.

În treacăt spunînd, tocmai această informaţie despre efectul acţiunii instructiv-educative este foarte incompletă în sistemul actual de învăţămînt. De cele mai multe ori rămînerea în urmă la învăţătură, ca şi lacunele din cunoştinţele elevilor noştri, apar, persistă şi se acumulează pentru că informaţiile profesorului despre efectul instruirii sînt cu totul incomplete; chiar atunci cînd există, ele sînt puţin eficace, fiind tardive. Verificarea cunoştinţelor, a efectului formativ al însuşirii lor, este cu alte cuvinte defectuos organizată în sistemul de învăţămînt tradiţional.

De aceea, se consideră pe bună dreptate că îmbunătăţirea procesului instructiv, în această verigă, sporirea cantităţii de informaţii despre efectul acţiunii profesorului, ar ridica mult eficienţa instrucţiei şi educaţiei.

3. Teoria informaţiei şi mai ales mijloacele de stabilire precisă a cantităţii şi a efectului informaţiei au deci mari perspective de aplicare în procesul de învăţămînt. Teoria algoritmilor şi programarea sînt de asemenea capitole care pot fi folosite cu mare eficienţă în rezolvarea unor probleme de învăţămînt.

Rezultă că este vorba de folosirea numai a unei anumite părţi din cibernetică în rezolvarea unor probleme pedagogice. Această constatare ne îndreptăţeşte să vorbim despre o *cibernetică pedagogică*. Este vorba de acel capitol al ciberneticii care constituie cibernetica aplicată, acea parte a ciberneticii care se ocupă de folosirea fundamentelor teoretice ale ciberneticii şi a mijloacelor ei tehnice în rezolvarea sarcinilor de comandă şi control, în diversele domenii ale activităţii omului.

În felul acesta putem vorbi nu numai de o *cibernetică pedagogică*, ci şi de o cibernetică biologică (bionica), de o cibernetică fiziologică etc.

[5] *Cibernetica*, Editura politică, 1963, p. 252.

Pe de altă parte, pornind de la realitatea pe care ne-o înfățișează procesul instructiv-educativ, rezultă că acest proces nu poate fi interpretat cibernetic în întreaga sa complexitate. Este greu de demonstrat, cel puțin la nivelul actual, că latura educativă a procesului instructiv-educativ s-ar putea realiza integral printr-o modelare cibernetică, mai ales printr-o programare a ei în mașini de învățare. Am luat un exemplu, dar pot fi date și altele chiar din domeniul însușirii cunoștințelor sau al formării unor operații intelectuale, al dezvoltării unor procese psihice. Aceasta înseamnă că numai unele aspecte ale procesului instructiv-educativ pot fi studiate cibernetic. De aceea, putem vorbi de o *pedagogie cibernetică*, înțelegînd prin aceasta numai acea parte a pedagogiei care studiază aspecte ce se pot modela după sistemul comenzii și controlului. În concluzie, nici una dintre formulările date la începutul acestui capitol nu este falsă. Există o cibernetică pedagogică, după cum există și o pedagogie cibernetică. De ce? Pentru că „aplicarea ciberneticii la orice domeniu concret impune să luăm în considerare modificarea legilor cibernetice sub influența particularităților specifice ale obiectului" [6].

Așa fiind, putem afirma că cunoașterii științifice cu metode cibernetice nu-i este chiar indiferent substratul material al sistemului de comandă și control pe care-l studiază. Nu poate fi altfel, dacă sîntem consecvent materialiști.

Întrepătrunderea constatată, a ciberneticii și pedagogiei, ajută la dezvoltarea ambelor și împreună la dezvoltarea științei în general. Este și aici vorba de manifestarea uneia dintre tendințele dezvoltării științei contemporane (de altfel a aceleiași tendințe care a dus la apariția ciberneticii) : *progresele cele mai importante ale științei au loc astăzi ca rezultat al colaborării diferitelor științe, pe probleme care se nasc la îmbinarea limitelor.*

4. Aminteam mai sus că teoria informației, teoria algoritmilor și programarea sînt capitolele ciberneticii cu cea mai largă aplicare în cercetarea pedagogică.

Teoria informației se întemeiază, după cum se știe, pe teoria probabilităților. În sens cibernetic, prin informație înțelegem însă „suma influențelor sau a acțiunilor exercitate asupra unui organism, unei mașini, unei societăți, care determină ceva nou în activitatea acestor sisteme și poate folosi pentru construirea comportamentului lor ulterior sau pentru acțiunile lor ulterioare" [7].

Soarta informației, a transformărilor ei este strîns legată de sistemul funcțional în care acționează. Aceste sisteme funcționale sînt sisteme de comandă și control. Noțiunea de informație și cea de control se implică una pe alta. Nu există comandă și control fără informație. Pe baza unei comenzi, a unei informații transmise, are loc o anumită acțiune în cadrul sistemului; și invers, în toate sistemele cu autoreglare, cum poate fi

[6] S. M. Șaliutin: *Cibernetica și sfera ei de aplicație*, în volumul: Probleme teoretice ale ciberneticii, Editura științifică, 1963, p. 46.

[7] P. K. Anohin: *Fiziologia și cibernetica*, în vol. Probleme teoretice ale ciberneticii, Editura științifică, 1963, p. 232.

considerat şi procesul de învăţămînt, nici o comandă nu se constituie fără informaţii de la efectul ei.

In felul acesta aplicarea teoriei informaţiei în pedagogie ne conduce la un nou mod de înţelegere a procesului de învăţămînt. Dar nu numai atît, ci şi direct, prin calcularea cantităţii de informaţie, ajungem la aprecieri riguroase ale acţiunilor instructiv-educative. In acest sens amintim calculul entropiei. In cercetarea pedagogică numeroasele situaţii întîlnite prezintă grade diferite de incertitudine. Informaţia este elementul care înlătură sau limitează incertitudinea acestor situaţii şi cu cît incertitudinea pe care o înlătură este mai mare, cu atît mai mult creşte cantitatea de informaţie. Înţelegem cît de necesară este pentru cercetarea pedagogică demonstrarea riguroasă, matematică a rezultatelor, prin calculul entropiei. Se va putea spune cu precizie că un anumit procedeu metodic, bunăoară, este mai raţional sau mai puţin raţional, mai eficient sau mai puţin eficient. Deci recomandările metodice ar căpăta o mai mare forţă de convingere şi o mai mare eficienţă. Prestigiul pedagogiei va fi cu mult mai mare. Este un fapt de necontestat: cresc eficienţa şi prestigiul acelor ştiinţe care reuşesc să-şi prezinte rezultatele cu rigurozitate ştiinţifică, mai ales matematică [8].

5. O largă aplicare în pedagogie îşi găseşte teoria algoritmilor, teorie matematică în esenţă, dar care a devenit teorie de bază şi în cibernetică. Înţelegerea noţiunii de algoritm, prin aplicarea ei în procesul de învăţămînt, scoate mai pregnant în evidenţă cele două aspecte caracteristice ale operativităţii gîndirii: operativitatea nespecifică (lărgimea, profunzimea, rapiditatea etc.) şi operativitatea specifică, precis delimitată ca succesiune şi aplicabilitate. Se ştie că în rezolvarea multor probleme gîndirea operează după un anumit program. „Modul funcţional al unei astfel de modalităţi de a rezolva situaţii, probleme etc. (de o anumită categorie) constituie" [9] algoritmi ai activităţii intelectuale.

Algoritmii sînt un fel de sistem de reguli, de operaţii sau indicaţii, care aplicat la orice problemă dintr-o anumită clasă duce la rezolvarea acesteia. Astfel de algoritmi întîlnim în matematică (extragerea rădăcinii pătrate, împărţirea unui număr la altul etc.), în chimie, în fizică etc. Ei constituie o generalizare a modului de a opera al gîndirii în situaţii problematice delimitate.

Ce importanţă are pentru pedagogie stabilirea şi programarea algoritmilor? Se ştie că sarcinile procesului de învăţămînt nu se reduc numai la transmiterea de cunoştinţe; ele pretind şi formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor. Pe baza formării şi consolidării unor deprinderi specifice de operare intelectuală se dezvoltă desigur şi calităţile nespecifice ale gîndirii. Dar aceste modalităţi operaţionale spe-

[8] Ursula Schiopu: *Operativitatea unor algoritmi ai activităţii intelectuale a elevilor mici*, Revista de psihologie nr. 4/1963.

[9] Ursula Schiopu, A. Turcu şi M. Gîrboveanu: *Unele aspecte ale dezvoltării intelectuale a şcolarilor*, Revista de psihologie nr. 4/1962.

cifice unui obiect de învățămînt sau altuia nu sînt suficient studiate. Desigur sînt descoperiți algoritmii multor operații, mai ales în matematici, dar sînt destui alții care, deși există, nu sînt stabiliți, formulați. Și atunci, cînd sînt descoperiți și formulați algoritmii, dar nu sînt stabilite procedeele de transmitere a lor la elevi, ca și atunci cînd nu sînt stabiliți, iar elevul este obligat să caute rezolvări prin eforturi îndelungate, se pierde din eficiența învățămîntului. Este adevărat că eforturile creatoare sînt cele mai productive, dar ele trebuie să fie în adevăr creatoare.

Rezolvînd pe bază de algoritmi raționali problemele pentru care sînt stabiliți algoritmii, gîndirea se eliberează de eforturi inutile și poate să-și canalizeze eforturile spre adevărate soluții creatoare. Înfăptuirea, în felul acesta, a sarcinilor de învățămînt este însă posibilă numai prin programarea lor judicioasă.

În această lumină, pedagogia, didactica, în primul rînd, are sarcina să analizeze structura logică a obiectului de învățămînt, să stabilească, unde este posibil și necesar, algoritmii de rezolvare a problemelor tipice și în același timp specifice diferitelor obiecte de învățămînt, diferitelor ramuri ale științei. În felul acesta se pot intensifica nu numai însușirea de cunoștințe, care nu totdeauna duce la dezvoltarea capacităților intelectuale, ci mai ales dezvoltarea generală a elevilor.

Stabilirea și calcularea algoritmilor celor mai raționali (căci nu toți algoritmii pot fi economici sau pot ajuta la dezvoltarea capacităților intelectuale) se pot realiza numai printr-o analiză logică matematică și prin folosirea teoriei informației. Stabilirea gradului lor de eficacitate, precum și programarea învățării lor de către elevi sînt sarcini ale instruirii programate. În stabilirea eficienței lor trebuie să se țină seama că nu întotdeauna cei mai economici algoritmi sînt și cei mai eficienți pentru dezvoltarea intelectuală, la diferite vîrste.

6. O analiză în sens cibernetic a procesului de învățămînt, o analiză din punctul de vedere al comenzii și controlului, al modului în care trebuie dozată informația și al felului în care trebuie folosită această informație pentru a dezvolta și capacitățile intelectuale, ne atrage atenția asupra unor deficiențe în programarea învățămîntului, care — cu toate eforturile încercate — nu au fost înlăturate pînă acum și nici nu pot fi înlăturate numai de pe poziții tradiționale. Apare evidentă necesitatea ca programarea învățămîntului să fie abordată cibernetic.

Pedagogia va beneficia de pe urma acestui mod de abordare, fiind obligată la o analiză psiho-pedagogică mult mai completă a procesului de învățămînt. Creșterea eficienței procesului de învățămînt, care este o problemă acută, resimțită în școala de toate gradele și în toate statele, poate fi asigurată numai prin folosirea programării judicioase a cunoștințelor, a scopurilor și sarcinilor învățămîntului, în fond prin programarea dezvoltării proceselor intelectuale, a structurilor operaționale care trebuie formate în procesul de învățămînt, precum și prin programarea metodelor, mijloacelor și procedeelor prin care se realizează aceste scopuri și sarcini.

Se obiectează că prin aceasta cibernetica nu aduce nimic nou pentru pedagogie: învățămîntul se dezvoltă încă din antichitate ca un proces

organizat, programat, ca un proces bilateral în care profesorul are rolul de conducător, iar elevul se formează după acțiunea profesorului.

În această direcție se pierd din vedere două fapte esențiale:

a) programarea în sens cibernetic nu se reduce la eșalonarea unor capitole în programele de învățămînt, la stabilirea ordinii de studiere a anumitor discipline în planul de învățămînt;

b) elevul determină și el o schimbare, o adaptare a acțiunilor profesorului în raport cu transformările ce au loc permanent în dezvoltarea sa, iar aceste transformări nu sînt cunoscute operativ, nu devin eficiente.

Programarea instrucției în sens cibernetic înseamnă o minuțioasă analiză logică nu numai în legătură cu succesiunea diferitelor capitole în programă, ci și în legătură cu fiecare temă; în cadrul fiecărei teme se cere deci stabilirea succesiunii exacte (așa cum o cer logica științei respective și nivelul de înțelegere al elevilor de o anumită vîrstă) a noțiunilor, a problemelor ce trebuie însușite de elevi. Este vorba de stabilirea acelor „pași" care trebuie să se succeadă în așa fel, încît elevul să întîmpine în înaintarea sa pe drumul asimilării cunoștințelor numai greutăți pe care le poate învinge. Elevul trebuie să fie condus sigur prin acești „pași" la rezultatul dorit.

În instruirea programată, stabilirea acestor „pași", a acestor doze minime de informație care-l fac pe elev să urce sigur, fără mari eforturi, pe treptele cunoașterii, constituie o problemă complexă. Insistăm asupra faptului că prin această programare a cunoștințelor, prin stabilirea „pașilor" care se compun dintr-o informație și o sarcină didactică de rezolvat, trebuie să se stabilească nu numai succesiunea strictă a cunoștințelor, dar și drumul parcurs pentru formarea și dezvoltarea proceselor intelectuale, pentru formarea și dezvoltarea acțiunilor mintale, de care elevul se va servi în viitor în întreaga sa viață. De aceea, este necesar studiul atent al obiectului de învățămînt și în vederea stabilirii algoritmilor utili.

În condițiile instruirii programate acești „pași" sînt în așa fel concepuți, încît trecerea de la unul la altul nu se poate face decît după însușirea integrală a celui precedent și după rezolvarea corectă a sarcinii didactice pe care o conține. În felul acesta este evident că elevul, parcurgînd un asemenea drum, nu poate să treacă de la un capitol sau de la o temă la altele, fără însușirea integrală a capitolului sau a temei precedente.

Din această succintă prezentare rezultă că există o mare deosebire între vechea programare și cea cibernetică. Considerăm că este vorba chiar de o deosebire principială: programele tradiționale nu vizau acțiunile ce trebuiau dezvoltate de către elevi, ci serveau doar ca îndrumător foarte general pentru profesor. În afară de aceasta, ele nu-și propuneau programarea dezvoltării proceselor intelectuale, a acțiunilor intelectuale, ci numai o succesiune a cunoștințelor.

★

Urmărind lucrările teoretice apărute, cunoscînd unele rezultate obținute în cercetările din alte țări, dar mai ales analizînd particularitățile învățămîntului nostru ne-am pus o serie de întrebări.

1. Este posibilă adaptarea la ritmul individual de însușire a cunoștințelor, de dezvoltare în general, în condițiile organizării predării pe clase și pe lecții desfășurate cu colective de elevi? Instruirea programată individualizează învățarea; nu cumva însă această individualizare împiedică educarea în spiritul colectivismului?

2. Verificarea operativă și eficientă a rezultatelor obținute după fiecare sarcină îndeplinită, întărirea și evidențierea rezultatelor pozitive, pe baza aferentației inverse, sînt posibile în condițiile programării *cibernetice* fără mașini?

3. Intensificarea muncii independente și deci creșterea participării active în învățare, dezvoltarea gîndirii creatoare și în general a capacităților intelectuale mai sînt posibile în condițiile programării fără mașini?

4. La ce nivel de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de muncă intelectuală poate fi introdusă instruirea programată? Se știe că instruirea programată este eficientă în școlile serale, în învățămîntul superior, dar care este nivelul minim de la care se poate începe?

5. Cum dozăm „pașii" la diferite nivele de vîrstă, la diferite nivele de înaintare în studiul unei discipline și la diferite nivele de dezvoltare a operativității specifice și nespecifice a gîndirii?

Aceste întrebări și încă multe altele, teoretic, pot căpăta o rezolvare pozitivă. In procesul de învățămînt, în organizarea și stabilirea conținutului învățămîntului, ca și în stabilirea metodelor de transmitere a unui anumit conținut, numai informarea teoretică este însă insuficientă. Se impune, de aceea, verificarea practică, experimentală. Numai după această primă verificare se poate trece la o generalizare treptată. Pornind așa dar de la teza marxist-leninistă că orice adevăr este verificat de practică și că problema creșterii eficienței învățămîntului este de cea mai mare actualitate, am organizat cercetări experimentale pentru a depista posibilitățile instruirii programate, în condițiile învățămîntului nostru, organizat pe clase și lecții.

La clasa I experimentul urmărește să sondeze posibilitățile instruirii programate fără mașini, în condițiile specifice nivelului deprinderilor de citire și scriere ale elevilor acestei clase. Sondajul nostru constituie, după cîte știm, prima încercare de a aplica instruirea programată la copiii de vîrstă școlară mică, ceea ce a însemnat, printre altele, pentru colectivul de cercetare, lipsa totală a unei documentații adecvate.

In clasa I copiii învață să citească și să scrie pe baza abecedarului, timp de aproximativ 15—16 săptămîni, după care urmează, pînă la sfîrșitul anului, o perioadă (care se continuă și în anii următori) de consolidare a capacităților și deprinderilor dobîndite în etapa anterioară. In trimestrul al treilea, copiii de clasa I se găsesc încă într-o perioadă de organizare a deprinderilor amintite, citirea și scrierea efectuîndu-se cu eforturi vizibile, cu greutăți mari, cu ezitări și cu greșeli. Viteza de citire și de scriere este foarte redusă și anevoie un copil își poate concentra atenția timp de 35′—40′ fără pauză asupra unui exercițiu de

citire şi de scriere. Oboseala, instabilitatea atenţiei măresc numărul greşelilor în partea a doua a orei de clasă şi cer din partea profesorului o intervenţie mai activă pentru restabilirea interesului şi continuarea în condiţii satisfăcătoare a efortului. In faţa unui manual de autoinstruire, copilul de clasa I efectuează o serie de operaţii — în primul rînd, citirea şi scrierea — fără posibilitatea de a fi verificat dacă a înţeles ce a citit şi dacă a scris corect (ortografic) ceea ce i s-a cerut. Munca independentă, ca modalitate educativă de a parcurge ora de clasă nu pare a putea constitui, la începutul vîrstei şcolare mici, forma fundamentală de activitate didactică. Pe de altă parte — limitată de posibilităţile elevilor, de viteza lor de citire şi de scriere, precum şi de sistemul de lucru, care trebuie să asigure legătura inversă — o programă de autoinstruire nu poate utiliza, la clasa I, decît un număr determinat de operaţii şi o categorie anumită de exerciţii — în principal de recunoaştere şi scriere pe bază de recunoaştere (selecţionare, copiere etc.). Exemplificarea liberă, plasarea faptelor învăţate în contexte personale — cu alte cuvinte exerciţii a căror sarcină obligă pe copil la folosirea spontană a cunoştinţelor, la integrarea lor în limbajul zilnic — nu pot fi utilizate. Toate acestea ar putea să situeze autoinstruirea la clasa I sub limita avantajelor oferite de metodele verbale tradiţionale, care par a îngădui, în primul rînd, o mai mare mişcare în oră, activităţi mai multe, mai variate şi mai eficiente pentru formarea deprinderilor de bază: cititul şi scrisul.

In ciuda tuturor acestor dificultăţi sau limite, există totuşi motive temeinice care justifică sondarea posibilităţilor de instruire programată la clasa I. Organizarea riguroasă a cunoştinţelor, precum şi a proceselor de gîndire, în vederea însuşirii lor, activizarea integrală a clasei, stimularea continuă şi egal repartizată a activităţii mintale a fiecărui elev, utilizarea optimă a ficărui minut din ora de clasă, evidenţa precisă a nivelului cunoştinţelor, capacităţilor, dezvoltării intelectuale a elevilor — sînt numai cîteva dintre atributele instruirii programate, care au determinat ipotezele noastre de lucru şi care ne-au îndreptăţit să încercăm sondajul experimental la clasa I.

Temele sondajului experimental au fost alese din materia care se predă în trimestrul al III-lea, într-o perioadă de vîrf în privinţa formării deprinderilor de citire şi scriere la clasa I.

Este vorba de capitolul „Nume de fiinţe şi de lucruri" şi de capitolul „Scrierea numelor de persoane şi a numelor date animalelor", cărora li s-au acordat, conform planificării curente, cîte patru ore. Toate cunoştinţele cuprinse în aceste două capitole au fost abordate empiric şi situaţional în perioada abecedarului şi la lecţiile de citire din perioada postabecedară. In cele opt ore speciale, cunoştinţele urmează să fie sistematizate şi generalizate sub forma unor noţiuni pregramaticale şi a unor reguli operative, deduse din determinări incomplete ale fenomenelor de limbă, apoi aplicate în cîteva forme de exerciţii. In esenţă, s-a urmărit dezvoltarea capacităţii elevilor de a raporta la cîţiva integratori obiectele cunoscute din experienţa lor de viaţă, dezvoltarea capacităţii de abstractizare prin comparaţii, asocieri şi disocieri (în situaţii conflictuale) — operînd cu aceleaşi obiecte cunoscute lor —, familiarizarea cu o noţiune

care pregătește însușirea categoriei lexico-gramaticale a substantivului și scrierea corectă cu literă mare în două cazuri legate de noțiunea predată anterior. Liniile mari ale procesului de gîndire desfășurat de elevi în cele opt lecții ar fi următoarele: a) lumea înconjurătoare este alcătuită dintr-o mulțime de ființe și de lucruri; b) fiecare ființă și fiecare lucru are un nume; c) din masa cuvintelor noastre, unele numesc ființele și lucrurile care ne înconjoară, sînt adică nume de ființe sau de lucruri; d) o parte din masa ființelor este alcătuită din oameni; e) fiecare om poartă un nume, deosebit de al altuia; f) numelor de oameni li se mai spune nume de persoane; g) numele de oameni — adică de persoane — se scriu cu literă mare; h) și unele animale poartă nume, asemeni oamenilor; i) numele date animalelor se scriu tot cu literă mare.

In condițiile structurii învățămîntului nostru, materialul a fost grupat pe lecții. Fiecare lecție cuprinde un text programat cu 24—32 de secvențe (pași), urmat de o foarte scurtă probă de control. Secvențele (pașii) sînt organizate liniar (după sistemul Skinner) și grupate cîte patru pe pagină. Pentru a obișnui pe copii să lucreze cu textul programat, au fost alcătuite două probe pregătitoare, scurte, cu cîte nouă secvențe fiecare și cu material simulînd jocul (ghicitori, recunoașteri la nivelul analizelor fonetice practicate în perioada abecedară).

Nivelul cunoștințelor de gramatică la clasa I nu îngăduie utilizarea algoritmilor. Elevii operează cu noțiuni empirice, insuficient generalizate, cu așa-numitele „definiții de lucru", prealabile stadiului gramatical propriu-zis. De aceea, lecțiile experimentale și-au propus să constituie doar modele de organizare rațională a proceselor de gîndire care duc la cele cîteva concluzii cu caracter de definiție sau de regulă. In principiu, caseta fiecărei secvențe conține fie o informație dublată de o sarcină didactică, fie numai o sarcină — a cărei rezolvare se bazează pe o informație anterioară. In privința informației, s-a folosit cînd inducția, cînd deducția, după relația dintre cunoștință și experiența cognitivă a elevilor. De exemplu, în cazul numelui de ființă, s-a procedat inductiv; iată tezele: „Ce vezi, o ființă sau un lucru? Care e numele său?" Aceste sarcini s-au repetat, variind ilustrațiile, după care: „Ține minte: Fiecare ființă are un nume". Altădată, dimpotrivă, pentru a evita echivocul, conducerea greșită a procesului de gîndire datorită unor eventuale analogii false, s-a procedat deductiv, prezentîndu-se frontal, dintru început, cunoștința ca atare. De exemplu: „Unele animale poartă un nume asemeni oamenilor. Cățelul meu se numește Grivei. Subliniază numele cățelului meu".

Operațiile care aplică și fixează informația sînt variate, în limitele arătate mai sus. S-au creat cît mai multe posibilități de exersare cu informația primită, de introducere a cunoștinței în exerciții menite să formeze capacități și deprinderi. Sarcinile concrete care apar în textul programat sînt: recunoașteri (simple sau însoțite de transcrierea lor și de gruparea cuvintelor, de rezolvarea unor situații conflictuale etc.); completări ale unor omisiuni în textul materialului ilustrativ sau chiar în textul definiției ori regulii; răspunsuri la întrebări; motivarea unei soluții date etc. Iată o succesiune de teze care urmăresc rezolvarea unor

situaţii conflictuale simple: „Eleva e lucru sau fiinţă? / Ghiozdanul e fiinţă sau lucru? / Tramvaiul şi avionul sînt fiinţe sau lucruri"? Iată şi un mijloc de exersare a scrierii cu literă mare, într-o altă succesiune de teze: „Radu şi Mihai se ajută unul pe altul. Radu ajută pe ———. Mihai ajută pe ———. / Mircea şi Costel sînt fraţi. Mircea este fratele lui ———. Costel este fratele lui ———," ş.a.m.d.; sau: „Ana a citit o carte despre iepuraşul Urechilă şi broscuţa Oac. — Scrie numele de persoană. — Scrie numele date animalelor. / Gelu şi Gina au văzut în grajd pe Suru şi pe Roibu. — Scrie numele de persoane. — Scrie numele date animalelor" ş.a.m.d. Gradarea dificultăţilor s-a obţinut grupînd sarcinile în cicluri de secvenţe care se succed de la simplu la complex. De exemplu, după ce în lecţiile anterioare elevii operează izolat cu nume de persoane, apoi cu nume date animalelor, în ultima lecţie contextele cuprind fără excepţie ambele categorii de nume, cu care elevii trebuie să lucreze diferenţiat şi progresiv. La început, exemplele au structura: un prenume + un nume dat unui animal, care trebuie recunoscute diferenţiat (ce sînt?), arătîndu-se totodată cum se scriu. Apoi, numele de persoană apare cu prenume şi nume, în acelaşi tip de exerciţii (secvenţele 3—8). Ciclul următor — care urmează după o revenire asupra regulii (secvenţa 9) — cuprinde ca operaţie generală un exerciţiu superior, alegerea şi transcrierea separată a numelor de persoane şi a numelor date animalelor. Cele opt secvenţe care-l alcătuiesc (10—17) se grupează în două serii progresive. De o parte exemplele conţin: un prenume (P) + un nume dat animalelor (A); apoi P + (A + A); (P + P) + A; (P + P) + (A + A). De cealaltă parte seria urmează aceeaşi progresie, cu deosebire că numele de persoană apar şi cu prenume şi cu nume.

Datorită vitezei reduse de scriere, sarcinile formulate în secvenţe n-au putut depăşi 50 de cuvinte de scris pe oră. Aceasta — ca şi natura însăşi a sistemului — a hotărît natura răspunsului elevilor la unele sarcini; răspunsul apare gata formulat, frazeologic, cu excepţia unui cuvînt-cheie sau a unui termen-cheie (exprimat printr-un grup redus de cuvinte) care este omis şi care trebuie scris. În felul acesta elevul reconstituie răspunsul, completînd omisiunea sau omisiunile. Pentru a îndepărta orice echivoc, au fost folosite uneori aluziile formale (indicarea iniţialei, a unui cuvînt joncţional etc.) ori de cîte ori s-a presupus că procesul de gîndire ar fi orientat corect, fără să fie totuşi substituit de o rezolvare mecanică.

Spre a veni în întîmpinarea dificultăţilor condiţionate de posibilităţile elevilor, a fost redus la un *minim necesar* volumul informaţiilor, al exemplelor şi al sarcinilor, utilizîndu-se oricînd a fost cu putinţă cicluri de secvenţe structurate asemănător — lucru menit să mărească viteza de citire. Întărirea pozitivă se reduce la indicarea răspunsului cerut de sarcina din secvenţa anterioară. La clasa I însă, o asemenea întărire ar putea să determine un autocontrol şi autoreglări incomplete. O anumită secvenţă cuprinde exemplul: „Gigel şi Gherghina au pus zgardă lui Grivei", în care există două cuvinte care se scriu — respectiv — cu grupurile *ge, gi* şi *ghe, ghi*. La sarcina: „Scrie numele de persoane"

elevul va putea să fie controlat nu numai dacă a scris „Gigel, Gherghina" — eventual și dacă a scris cele două cuvinte cu literă mare — ci și dacă n-a scris cumva „Ghigel" sau „Gerghina" sau „Gergina" sau „Ghighel" ? În stadiul de organizare a deprinderilor de scriere, conexiunea inversă privitoare la scris rămîne problematică.

Textul programat este cules cu literă apropiată ca format și dimensiuni de litera din manualul elevilor, bogat în ilustrații în prima parte, cu liniatură STAS (caiet tip 1) în spațiile de completat.

Cercetarea va înregistra periodic rezultatele predării la clase experimentale și la clase de control, prin probe al căror nivel este condiționat de programă și de manual.

★

La clasa a V-a, avînd ca temă „Sintaxa propoziției" (6 lecții), cercetarea va avea ca scop evaluarea gradului de însușire activă și conștientă a materialului predat într-un timp constant pentru același volum de cunoștințe, prin instruirea programată, în raport cu metodele tradiționale (predarea de către profesor), precum și urmărirea însușirii temeinice de către elevi a unui volum mai mare de cunoștințe și deprinderi în același interval de timp, deci urmărirea posibilității de realizare a unui ritm mai rapid în însușirea cunoștințelor și deprinderilor.

După cum reiese din prezentarea scopului cercetării, volumul de cunoștințe a căror predare este experimentată se mărește prin adăugarea noțiunilor gramaticale dovedite ca accesibile prin experimentul făcut în anul școlar 1962—1963 și anume : clasificarea propozițiilor după înțeles, formă și alcătuire *, subiectul multiplu și predarea topicii părților de propoziție la fiecare lecție de sintaxă.

Pentru a se păstra un unic element variabil al cercetării (metoda), noțiunile care depășesc actuala programă sînt predate și la una din clasele de control, pe baza metodei tradiționale, iar pentru a urmări posibilitatea de însușire prin instruire programată a unui volum mai mare de cunoștințe, priceperi și deprinderi, dar în aceeași perioadă de timp, este cuprinsă în experiment încă o clasă a V-a, la care volumul de cunoștințe este cel prevăzut de actuala programă.

Elaborarea textului programat a ridicat o serie de probleme, dintre care menționăm : asigurarea parcurgerii materialului în timpul unei ore de curs ; alegerea textelor pentru demonstrare și pentru aplicații ; revederea cunoștințelor de morfologie, paralel cu predarea sintaxei propoziției etc. Prima problemă am încercat să o rezolvăm îndeosebi printr-o formulare concisă, dar clară a informațiilor și a sarcinilor elevului.

În alegerea textelor, am respectat următoarele cerințe :

— o anumită unitate de conținut între texte, pentru ca mintea elevului să nu fie mereu solicitată de înțelegerea unei noi comunicări, cu totul deosebite prin conținutul ei de cea precedentă ;

— folosirea în mod exclusiv a propozițiilor (deci evitarea frazelor), pentru ca partea de propoziție predată să fie încadrată în unitatea sintactică din care face parte propoziția ;

* Terminologia aparține actualei programe, întocmite înainte de apariția ed. a II-a a Gramaticii limbii române (Editura Academiei R.P.R., 1963).

— folosirea la predarea predicatului şi a subiectului a unor construcţii mai simple, care să cuprindă numai ceea ce este necesar pentru însuşirea noţiunilor respective; au fost evitate deci construcţiile cu o mare varietate de relaţii sintactice, care ar fi îngreuiat mersul operaţiilor cerute (construcţiile devin mai complexe la predarea atributului şi a complementului).

În ceea ce priveşte revederea cunoştinţelor de morfologie, am adoptat următoarea măsură: tema pentru acasă indică elevului revederea acelor cunoştinţe de morfologie care sînt necesare pentru însuşirea în bune condiţiuni a noţiunii ce va fi predată în lecţia următoare. De exemplu: înaintea lecţiei despre predicat, elevul repetă deosebirea dintre modurile personale şi nepersonale ale verbului. În acest fel, cunoştinţele de morfologie servesc ca bază pentru lecţiile de sintaxă şi se consolidează prin predarea sintaxei.

S-a folosit şi aici, ca şi la clasa I, sistemul liniar de organizare a textului programat. Conţinutul programului pentru o oră de curs este repartizat în circa 40 de secvenţe.

Capitolul „Sintaxa propoziţiei" a fost planificat în şase ore de curs, conform prevederilor programei de învăţămînt. Ordinea de predare va fi următoarea: 1) propoziţia şi felurile ei; 2) predicatul verbal; 3) predicatul nominal; 4) subiectul; 5) atributul; 6) complementul (direct şi indirect).

Inversarea ordinii tradiţionale de predare (subiect, predicat) a fost determinat de următoarele considerente. De la definiţia propoziţiei ca o comunicare cu un singur predicat, e logic să trecem la predicat, acesta fiind partea principală de care depinde existenţa unei propoziţii. Prima operaţie pe care trebuie s-o facă elevul în analiza unei propoziţii şi mai tîrziu, în analiza unei fraze, este găsirea predicatului. Găsirea subiectului, fără pericolul confuziei cu complementul direct, nu se poate face decît atunci cînd elevul stăpîneşte bine cunoştinţele despre predicat. În sfîrşit, predarea predicatului înaintea subiectului duce la stabilirea unei concordanţe mai precise între definiţia subiectului şi a predicatului, părţi de propoziţie care se definesc una prin alta.

Prin predarea predicatului înaintea subiectului, elevii vor învăţa mai întîi că predicatul verbal arată ce face subiectul şi că exprimă o acţiune a subiectului, că predicatul nominal arată ce este sau cum este subiectul şi exprimă o însuşire a subiectului *. La lecţia despre subiect se va putea stabili mai precis relaţia subiect-predicat, după cum se poate vedea din următoarele secvenţe.

1. Maşina urcă pe şoseaua în serpentine

Predicatul verbal *urcă* arată . . . . . [1] *subiectul* (maşina). El exprimă *o* . . . . . [2]) *a subiectului.*

R. 1) ce face; 2) acţiune.

2. Subiectul *maşina* arată *cine* . . . . *acţiunea* exprimată de predicatul *urcă.* (Cine urcă).

* Precizîndu-se în felul acesta definiţiile din manualul şcolar.

R. face

. . . . . .

4. Sclipirea Oltului e cenușie.

Predicatul nominal *e cenușie* exprimă *o* . . . . .[1]) *a subiectului* (sclipirea). Subiectul *sclipirea* arată cine are . . . . .[2]) exprimată de predicatul nominal. (Cine e cenușie).

R. 1. însușire ; 2. însușirea

6. Deci :

Subiectul este partea principală de propoziție care arată *cine* . . . . .[1]) *acțiunea* exprimată de predicatul verbal sau *cine are* . . . . .[2]), exprimată de predicatul nominal.

R. 1. face acțiunea ; 2. însușirea.

În secvențele (pașii) următoare, care au scopul de a fixa definiția, elevul va opera mereu cu relația subiect-predicat arătată în secvențele citate mai sus. Credem că deprinderea elevului de a lucra în felul acesta îl va duce la evitarea confuziei dintre subiect și complementul direct. Dar acest mod de a lucra nu este posibil decît prin predarea subiectului după predicat.

În comunicarea cunoștințelor am procedat inductiv sau deductiv, în funcție de ceea ce cunosc sau nu cunosc elevii. Astfel, la clasificarea propozițiilor după alcătuire, am procedat deductiv, iar la clasificarea lor după formă și înțeles, am procedat inductiv. La predarea predicatului și a subiectului, deși elevii au noțiunea de predicat și de subiect din clasa a III-a și a IV-a, am folosit tot metoda inductivă, pentru că s-au dat definiții noi și s-au introdus noțiuni necunoscute de elevi : subiectul multiplu, predicatul verbal și predicatul nominal. Uneori, chiar în cadrul aceleiași lecții (atributul), am folosit atît metoda deductivă, cît și pe cea inductivă. Metoda deductivă a fost folosită pentru întărirea noțiunii de atribut, deoarece definiția cunoscută de elevi din clasa a IV-a a rămas neschimbată, iar pentru clasificarea atributului, am folosit metoda inductivă.

Procesul de gîndire al elevului în însușirea unei definiții noi a fost condus printr-un număr de secvențe (pași), în care elevul operează cu notele esențiale care pregătesc definiția (așa cum se vede în secvențele citate, din programul predării subiectului), apoi elevul va completa singur definiția cu ceea ce și-a însușit din operațiile anterioare. Urmează apoi un alt număr de „pași", în care elevul operează cu notele definitorii ale părții de propoziție predate, în vederea fixării definiției. Numărul secvențelor pînă la formularea definiției variază după problemele pe care le ridică fiecare parte de propoziție. Astfel, la subiect definiția s-a dat în a șasea secvență, pe cînd la predicatul verbal, definiția s-a dat în a cincisprezecea secvență, deoarece pînă la definiție, elevul lucrează pe texte cu verbe la moduri personale și nepersonale, pentru a stabili condiția existenței unui predicat (un verb la mod personal), precum și pe texte cu verbul *a fi* cu funcțiune de predicat verbal, pentru a se pregăti astfel înțelegerea funcțiunii copulative a verbului *a fi*, la lecția viitoare despre predicatul nominal.

Un alt lucru nou pe care îl aduce programul predării fiecărei părţi de propoziţie este faptul că se urmăreşte cu atenţie şi formarea priceperilor şi deprinderilor de folosire corectă a punctuaţiei în propoziţie. Formularea regulilor de punctuaţie este realizată inductiv, procedîndu-se ca şi la definiţie, apoi un număr de paşi sînt destinaţi operaţiilor cu regulile stabilite şi exerciţiilor de aplicare a regulii învăţate. În felul acesta, procesul însuşirii regulilor de punctuaţie este urmărit în fazele: analitică, sintetică şi practică, lucru care oferă largi posibilităţi de conştientizare.

La baza întregului program întocmit pentru predarea sintaxei propoziţiei stă preocuparea pentru ceea ce trebuie obţinut ca rezultat al acţiunii de instruire, după predarea întregului capitol: formarea deprinderii de a analiza o propoziţie pe baza unui model al acţiunilor elevului; ce operaţii trebuie să stăpînească elevul, pentru a rezolva just analiza unei propoziţii. Acest lucru a ridicat problema stabilirii riguroase a succesiunii cunoştinţelor în fiecare lecţie şi a posibilităţilor de programare a proceselor prin intermediul cărora urmează a fi comunicate cunoştinţele despre sintaxa propoziţiei. Prima chestiune care a trebuit să fie soluţionată în această direcţie, a fost structura logică a caracteristicilor diferitelor tipuri de propoziţii şi a părţilor de propoziţie care se predau în clasa a V-a. Este posibilă abordarea unor algoritmi de recunoaştere sau şi de rezolvare adecvaţi categoriilor sintactice de predat? Este posibilă, în condiţiile în care se desfăşoară cercetarea, selecţionarea prin calcul a algoritmilor celor mai raţionali? La prima întrebare răspunsul a fost afirmativ, iar colectivul s-a străduit să găsească succesiunea cea mai stringentă de operaţii, în funcţie de structura logică a caracteristicilor fiecărei categorii sintactice de predat.

De exemplu, algoritmul de rezolvare a analizei unei propoziţii din punctul de vedere al alcătuirii, foarte simplu de altfel, apare transcris în simbolistica logicii algebrice: $\boxed{a\ \bar{b}\ V\ a\ b}$, ceea ce înseamnă „are părţi principale (a) şi nu are părţi secundare ($\bar{b}$) sau (V) are părţi principale (a) şi are părţi secundare (b)". Alteori însă structura caracteristicilor a apărut necesar să fie complicată, în raport cu înţelegerea tradiţională a categoriei sintactice respective. Astfel, structura caracteristicilor complementului direct la nivelul clasei a V-a, dispuse într-un algoritm de recunoaştere, este menită să explicitezeze termenii — altfel fără sens — „suferă acţiunea" sau „trece direct acţiunea": $\boxed{o\ m\ \bar{m}\ V\ c}$, ceea ce înseamnă: obiectul care suferă acţiunea verbului (o) şi care este modificat sau nu de acţiunea verbului ($m\bar{m}$) sau care este creat de acţiunea verbului (c).

În acest studiu nu ne permitem să cuprindem şi rezultatele cercetării. Ele vor putea fi comunicate abia după ce se va termina verificarea, după un interval de timp, a temeiniciei cunoştinţelor însuşite şi mai ales a eficienţei deprinderilor. Putem afirma încă de pe acum că instruirea programată poate fi realizată şi fără maşini, că individualizarea învăţării

este posibilă și în condițiile „instruirii programate fără mașini", că în aceste condiții principiul muncii colective poate fi respectat, cu unele modificări ale procedeelor tradiționale. Întărirea, pe baza aferentației inverse, este de asemenea posibilă, și deci consolidarea cunoștințelor este asigurată la un nivel mai înalt.

Rezultatele cercetărilor întreprinse pentru depistarea posibilităților de instruire programată în condițiile învățământului nostru vor face deci obiectul unor studii viitoare.

ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В НАШЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В первой части статьи анализируется теоретическая основа некоторых исследований, проведенных бухарестским Институтом педагогических наук с целью выявления возможностей программирования процесса обучения в условиях нашей учебно-воспитательной системы. Обсуждаются вопросы роли кибернетики в педагогике, степени применения теории информации в учебном процессе, возможности алгоритмизации и т. д.

Во второй части излагаются гипотезы и ход исследования по выявлению возможностей программированного обучения в нашей школе. Для выявления этих возможностей была разработана программированная система уроков по родному языку (для I-го и V-го классов). Конечные результаты будут опубликованы после проведения всех этапов исследования.

L'INSTRUCTION PROGRAMMÉE ET LES POSSIBILITÉE D'ÊTRE APPLIQUÉE DANS NOTRE ÉCOLE

(Résumé)

L'article présente, au début, le fondement théorique de certaines recherches entreprises par l'Institut des Sciences Pédagogiques, afin de sonder les possibilités de programmation — au sens cybernétique — de l'instruction, compte tenu des conditions de notre système d'enseignement. On y analyse quelques problèmes relatifs au rôle de la cybernétique en pédagogie — ainsi que la mesure et la manière dont on peut appliquer la théorie de l'information dans le processus d'enseignement — la question des algorithmes et de la programmation de l'apprentissage selon les lois cybernétiques etc.

Dans la seconde partie de l'article, on expose les hypothèses de travail et les grandes lignes de l'une des recherches entamées par l'Institut dans le but sus-mentionné. Le sondage comprend quelques cycles de leçons de langue maternelle, transposées en textes programmés, les uns pour la I-ère classes, d'autres pour la V-e classe. Les résultats de la recherche seront communiqués après qu'elle aura été complètement terminée.

PROGRAMMED LEARNING AND ITS WORKABILITY IN OUR SCHOOLS

(Abstract)

The first part of the article under consideration is devoted to the theoretic bases of a research work being undertaken at the Bucharest Institute for Pedagogical Sciences to probe into existing possibilities of applying programmed learning in our school system. Being examined are a few questions referring to the part played by cybernetics in education, as well as the way and extent to which the information theory finds its way in the education process (e.g. the question of algorithms and programmed learning etc.).

The second part of the article instances the way all this can be tackled in teaching the vernacular to first-and fifth-form pupils by means of programmed material.

The results will be published after the research work, now under way, has been completed.

DESPRE NECESITATEA INDRUMĂRII MUNCII DE AUTOEDUCAȚIE LA ADOLESCENȚI

Conf. univ. STELIANA NĂSTĂSESCU

Studiul nostru urmărește să supună atenției opiniei pedagogice unele probleme care atestă necesitatea îndrumării și conducerii de către diriginte a procesului de autoeducație la adolescenți.

În vederea cunoașterii posibilităților adolescenților pe linia autoeducației și a problemelor ce se ridică în legătură cu ajutorarea acestora, între anii 1959—1961 am desfășurat o cercetare la Școala medie „Mihail Sadoveanu" din București.

Înțelegerea complexității procesului de autoeducație la adolescenți a necesitat îmbinarea diferitelor metode de cercetare. Avînd în vedere specificul acestui proces, alături de alte metode de cercetare, am mai folosit conversația și ancheta în probleme ca: eficiența orelor de dirigenție, formarea opiniei colectivului, raportul dintre educație și autoeducație etc.

Cercetările efectuate în legătură cu această problemă (G. Aslan [1], C. Dimitrescu Iași [2], prof. dr. Anghel Manolache [3], A. G. Covalev [4]) arată că apariția necesității de autoeducație, în general, și la adolescenți, în special, poate avea loc numai după ce, în prealabil, au fost create o serie de condiții și premise care să înlesnească acest proces. Desfășurarea unei activități de autoeducație la adolescenți depinde în mare măsură de buna organizare a muncii instructiv-educative, ca și de posibilitățile, de gradul lor de dezvoltare la un moment dat. Aceste premise se condiționează reciproc, se completează una pe alta; ele pot fi înțelese și folosite numai în accepția unei acțiuni unitare.

Care sînt principalele premise și condiții care contribuie atît la apariția necesității de autoeducație, cît și la desfășurarea acestui proces?

---

[1] Gh. Aslan: *„Educația prin sine însuși"*, Minerva — institut de arte grafice și editură, Buc., 1907.

[2] C. Dimitrescu Iași: *„Către tinerimea universitară"*, Vol. Omul și opera, București.

[3] Prof. Dr. Anghel Manolache: *Disciplina, libertatea și autoritatea în educație*, 1947.

[4] A. G. Covalev: *Despre apariția necesității de autoeducație la elevi*, Ucenîe zapischi L.G.U., nr. 11/1957.

Majoritatea cercetătorilor care se referă la această problemă enunță — ca una din cele mai importante condiții — organizarea judicioasă a procesului instructiv-educativ. Avînd în vedere faptul că munca de autoeducație este în fond prefacerea educației exterioare într-un proces intern, o bună organizare a procesului educativ poate fi considerată ca principala condiție de apariție a necesității de autoeducație. Dezvoltarea personalității nu poate fi concepută în mod științific în afara educației, așa cum în afara organizării și desfășurării judicioase a procesului educativ nu poate apare necesitatea de autoeducare și cu atît mai mult activitatea concretă de formare a propriei personalități.

Acolo unde preocuparea pentru organizarea procesului educativ nu se ridică la nivelul cerințelor, nu se bazează pe cunoașterea particularităților colectivului în ansamblu și a fiecărui elev în parte, tendințele de autoeducare sînt limitate, sporadice.

Punerea pe prim plan a factorului *educație*, în ansamblul condițiilor ce duc la apariția necesității de autoeducație, ridică cu multă ascuțime problema rolului conducător al educatorilor, calitatea activității acestora în general și a dirigintelui în mod special.

Relațiile socialiste de producție, ideologia dominantă a clasei noastre muncitoare, fac ca tînăra generație să fie pusă în anumite condiții de dezvoltare, să-și formeze un anumit mod de a gîndi asupra rolului ei în societate. Este semnificativ modul în care elevii înșiși simt această necesitate.

Iată, de exemplu, ce afirmă un elev din clasa a XI-a:

„Fiecare om din societatea noastră ia atitudine pentru înlăturarea părților sale negative și pentru formarea celor pozitive. Eu, făcînd parte din generația nouă, și ca viitor participant la construirea acestei societăți mă simt obligat să îndepărtez părțile negative din comportarea mea, să-mi formez mai multe calități, într-un cuvînt să fiu un om nou" (fișa nr. 12).

Mediul înconjurător apropiat, în care adolescentul trăiește și își desfășoară activitatea, condițiile materiale și culturale respective, interesele, preocupările, cerințele oamenilor din jur, concepțiile acestora, ca și relațiile concrete în care este inclus adolescentul — în cadrul colectivului, al familiei, al prietenilor etc., — sînt factorii care condiționează într-un anumit sens apariția necesității de autoeducație la adolescenți. Acești factori pot stimula apariția unor preocupări adecvate pentru perfecționarea propriei personalități. Se întîlnesc însă și cazuri în care mediul familial determină formarea unor atitudini necorespunzătoare la copii.

Modul în care se reflectă unele relații greșite asupra formării caracterului copiilor merită să fie studiat cu atenție, în vederea schimbării naturii acestor relații, în sensul favorabil unei educații corespunzătoare.

Iată cum relatează o elevă din clasa a X-a un asemenea fapt:

„Fiind singura fată la părinți, de mică am fost alintată, întreaga familie privindu-mă cu prea mult interes, părîndu-li-se că sînt un fel de păpușă vie cu care se pot amuza, dar pe care nu puteau să o înțeleagă. Chiar cînd am crescut, m-am obișnuit cu această situație, am devenit o răsfățată, chiar puțin egoistă. Văzînd că nimeni

din casă nu prea mă ia în serios, am adăugat — acestei părți negative — egoismul; am început să mint. Comportarea mea abia acum i-a pus pe gînduri pe părinți. Bineînțeles că familia nu a fost de acord cu această trăsătură urîtă. S-au luat măsuri care au mers chiar pînă la bătaie. Acest lucru m-a făcut să mă închid și mai mult în mine. Totuși, lucrurile nu mai puteau continua astfel. Am hotărît că încerc să mă îndrept, am încercat să mă corijez. Să spun că am reușit? Nu pot spune încă da! Dar, în orice caz, caut prin toate mijloacele să înlătur aceste deprinderi urîte".

În procesul transformării caracterului anumitor adolescenți, rezultatele se obțin mai greu, în funcție de tăria deprinderilor negative, a particularităților individuale etc. Cu cît acest proces este mai dificil, cu atît este nevoie de mai multă atenție din partea educatorilor. De aceea, lipsa de înțelegere și de tact din partea părinților, a profesorilor și a colectivului, poate constitui adeseori o frînă în desfășurarea acestui proces.

Iată o afirmație a unui elev din clasa a VIII-a, semnificativă în acest sens:

„Uneori îmi vin elanuri puternice, care mă îndeamnă să arunc din mine tot ceea ce este negativ și o vreme mă mențin astfel. Dar cînd văd că totul este zadarnic, pentru că cei din jur au aceeași atitudine față de mine, deznădăjduiesc și las totul baltă, pînă la o nouă pornire entuziastă".

Comportarea celor vîrstnici, în diverse împrejurări, lasă o puternică impresie asupra copiilor. Dacă în comportarea acestora se înregistrează uneori acte de imitație a celor vîrstnici, cu vremea aceste influențe devin un stimulent puternic în viața și în activitatea de autoeducație, transformîndu-se nu rareori în puncte de orientare.

Prezentăm o relatare interesantă a unui elev din clasa a IX-a:

„Nu m-am preocupat în mod deosebit de această problemă (este vorba de autoeducație). Totuși, am căutat să împrumut de la cei mari — fratele și mai ales tata — pilde folositoare și care să-mi ajute în același timp, la formarea caracterului. De acest lucru mi-am dat seama atunci cînd mi s-a pus întrebarea. Însă purtările tatei și uneori ale fratelui m-au făcut să mă gîndesc că nu mi-ar strica și nu mi-ar sta urît să am și eu asemenea însușiri".

Iată cum, în procesul relațiilor reciproce, adolescentul învață să aprecieze oamenii și calitățile lor și totodată să se aprecieze pe sine, să se orienteze în legătură cu propriile sale calități și posibilități.

Activitatea elevilor de vîrstă școlară mare, sub formele ei cele mai variate — învățătura, practica în producție, munca obștească, participarea la activitatea unor cercuri, cluburi științifice, sportive, la munca gospodărească etc. — trebuie privită ca un factor deosebit de important pentru apariția necesității de autoeducație.

Astfel, în cadrul procesului de învățămînt, pe baza studierii diferitelor discipline științifice, elevii sînt înarmați cu cunoașterea — în formă generalizată — a unor noțiuni și categorii etice și filozofice. Concomitent cu însușirea cunoștințelor ce contribuie la formarea concepției sale despre lume și viață, la adolescent apare și necesitatea, determinată tocmai de

acest proces, de a pune de acord propria comportare cu aceste norme și cerințe însușite în mod teoretic.

În acest sens, școala influențează în mod hotărîtor și nemijlocit formarea concepției materialist-dialectice despre natură și societate la adolescenți, formarea profilului lor moral, îi înarmează cu posibilitatea cunoașterii legilor care stau la baza diferitelor procese ale lumii materiale și spirituale, ale personalității umane.

Activitatea extrașcolară a elevilor (lectura independentă, vizionarea diferitelor spectacole etc.) contribuie, de asemenea, la apariția tendinței de autoeducare. Procesul instructiv-educativ din cadrul școlii înarmează pe elevi cu orientarea corespunzătoare în priceperea operelor de artă și cu înțelegerea conținutului acestora. Elevii școlii medii simt necesitatea să-și lărgească cunoștințele, să pătrundă mai adînc sentimentele, lumea interioară a oamenilor din jur, pentru a face lumină în propriile sentimente. La numeroase probleme ei găsesc răspuns și prin exemplul eroilor pozitivi din literatură.

Un elev din clasa a VIII-a afirma următoarele:

„Am deseori procese de conștiință, citesc mult și învăț de la fiecare personaj cîte ceva. Cîteodată am impresia că știu foarte multe lucruri și altădată că nu știu nimic. Lucruri și situații în aparență simple îmi apar grozav de complicate. Și cel mai complicat este sufletul omului. Ca urmare a cărților citite, am observat la mine o trecere bruscă de la o gîndire puerilă la alta mai matură" (fișa nr. 30).

În școala noastră socialistă cadrul principal al desfășurării procesului educativ îl constituie colectivul. De aceea și activitatea adolescentului în colectiv trebuie privită ca aspectul cel mai important al muncii acestuia, pentru educația și autoeducația sa morală. Opinia publică a colectivului influențează puternic asupra dezvoltării adolescentului.

Cerințele colectivului se însușesc, se asimilează de către fiecare adolescent. Aceste cerințe exterioare necesare activității întregului colectiv devin — în anumite condiții — pentru elev cerințe de la sine, proprii [5].

În legătură cu efectele ce se produc în urma cerințelor colectivului, am constatat un fenomen care ni se pare că merită să fie cercetat și avut în vedere în organizarea muncii educative. Nu rare sînt cazurile cînd aprecierea și cerințele colectivului față de un membru al său sînt luate în considerație chiar atunci, cînd acesta nu este pe deplin convins de justețea lor.

O elevă de clasa a VIII-a arăta:

„Mi s-a reproșat în nenumărate rînduri că sînt foarte copilăroasă și zburdalnică pentru vîrsta mea... Cu toate că, din punctul meu de vedere, acestea nu sînt cusururi, caut să mă „potolesc" (fișa nr. 14).

Altă elevă din aceeași clasă:

„De multe ori mi s-a spus că aș putea fi un copil bun, fiindcă am un fond bun, dar că datorită firii mele impulsive nu voi reuși. Eu nu prea cred acest lucru.

---

[5] Andrei Dancsuly: *Probleme ale formării opiniei publice a elevilor*, Revista de pedagogie nr. 9/1963.

Totuşi, de la o vreme încoace mă străduiesc foarte mult să mă port chibzuit, să răspund cuviincios celor mai mari şi colegilor, să mă port în aşa fel, încît să nu regret nimic din purtările mele".

O latură deosebit de importantă a activităţii adolescentului o constituie participarea sa la viaţa organizaţiei de U.T.M. Munca obştească exercită o puternică influenţă, nu numai asupra adolescenţilor, ci şi asupra preadolescenţilor, determinînd declanşarea unor profunde stări sufleteşti, ce ridică noi probleme de viaţă şi de comportare.

Iată cum trăieşte o elevă din clasa a VIII-a acest proces:

„Asupra idealului vieţii mele am discutat şi m-am gîndit mult. Intîi am crezut că idealul vieţii mele trebuie să fie acela de a duce o viaţă uşoară, de a studia în continuare numai ceea ce îmi place mie, de a citi, de a mă distra. Dar acest punct de vedere s-a schimbat, şi nu de mult. Sînt vreo trei ani de atunci. Am fost aleasă preşedintă de unitate şi atunci, vrînd să îndreptăţesc încrederea colegilor, am început să duc o viaţă ordonată, de muncă. Doi ani de zile am muncit neîntrerupt, fără să mi se pară că am obosit. In plus, fiind în clasa a VII-a, aveam în faţă un examen greu, care îmi cerea o pregătire temeinică" (fişa nr. 39).

Este semnificativ faptul că încrederea acordată şi dorinţa de a face faţă răspunderii încredinţate au dus, aşa cum se vede, din exemplul de mai sus, nu numai la realizarea în bune condiţii a sarcinilor încredinţate, dar şi la o atitudine justă în întreaga sa comportare. Activitatea obştească trezeşte la foarte mulţi adolescenţi dorinţa corectării anumitor trăsături negative de caracter. Ea determină începutul unor adînci procese de transformare, de dezvoltare a conştiinţei adolescenţilor.

Afirmaţiile de mai jos ale unui elev din clasa a XI-a dovedesc acest lucru.

„Vreau să devin un adevărat comunist. Pentru aceasta autoeducarea este absolut necesară. Activînd în cadrul organizaţiei U.T.M., deşi mă credeam un membru ideal, am dat deseori dovadă de demagogie, nerealizînd întotdeauna ce-mi propuneam. Aceasta, în primul rînd, datorită faptului că mă speriam de primele greutăţi şi nu aveam destulă încredere în sprijinul colectivului. Fiind criticat aşa cum meritam, m-am considerat un neînţeles, nu mai luam parte decît în mică măsură la activitatea organizaţiei noastre de bază. Vrînd să le arăt celorlalţi că pot face şi eu ceva pentru colectiv, am început să studiez mai temeinic la învăţămîntul politic. Am citit multe documente de partid şi U.T.M. şi am înţeles multe lucruri. Am luat atunci hotărîrea să-mi analizez permanent purtarea. Această privire critică asupra propriei mele comportări m-a făcut să-mi dau seama că eram un îngîmfat.

Rezolvarea diferitelor sarcini de organizaţie, adunările obişnuite şi diferitele şedinţe plenare ale U.T.M. constituie cu adevărat o şcoală de educare şi autoeducare comunistă a tineretului.

Dirigintele trebuie să ajute, din punct de vedere pedagogic, organizaţia de tineret din clasa sa, pentru ca aceasta să aducă un aport cît mai mare în apariţia, desfăşurarea şi îndrumarea procesului de autoeducaţie la adolescenţi. Aceasta se impune cu atît mai mult, cu cît organizaţia revoluţionară de copii şi tineret din ţara noastră, prin natura ei,

este chemată să ajute școala în munca de educație comunistă a tinerei generații.

În cadrul cercetării, procentele obținute atestă locul activității elevilor în apariția necesității de autoeducație: la clasele a VIII-a 27%—31%, la clasele a IX-a 32%—34%, la clasele a X-a 41%—44% la clasele a XI-a 50—55% dintre elevi evidențiază activitatea multilaterală desfășurată de ei, ca una din premisele esențiale care i-au determinat să se antreneze în procesul autoeducației.

Particularitățile de vîrstă ale elevilor, de asemenea, constituie pentru cercetători o condiție ce trebuie avută în vedere, în legătură cu apariția necesității de autoeducație, întrucît adolescenții depun eforturi suplimentare și rezolvă sarcini tipice.

În cadrul cercetării noastre am desprins și o altă manifestare a tendinței de autoeducație, legată de particularitățile de vîrstă ale adolescenței: conștiința faptului că, o dată cu stadiul de dezvoltare la care au ajuns, este necesar să-și pună probleme superioare, pe măsura noilor posibiltăți. De aici și numeroase manifestări ale tendinței spre autoeducație, sub forma unor imperative.

Dăm două exemple:

„De acum înainte trebuie să merg pe o linie dreaptă, să-mi îndeplinesc sarcina pe care mi-am asumat-o, să-mi văd idealul împlinit", (fișa nr. 1, la clasa a X-a).

„Pînă în prezent nu am avut asemenea preocupări (de autoeducație). Cred că de acum înainte voi gîndi mai adînc, deoarece de acum încolo începe viața și deci trebuie" (fișa nr. 13, la clasa a IX-a).

Preadolescența este perioada de vîrstă în care copiii își făuresc numeroase visuri legate de un viitor mai apropiat sau mai îndepărtat, dar în mod practic întreprind prea puțin sau uneori nimic pentru înfăptuirea lor. Depășind perioada preadolescenței, elevii, în general, încep să-și pună tot mai mult problema unei activități concrete pentru realizarea acestor visuri. Ei încep să înțeleagă acum faptul că un ideal, oricît de frumos ar fi, fără muncă, fără o activitate concretă pentru atingerea lui, rămîne doar un vis.

Este semnificativă, din acest punct de vedere, reflecția pe care o face un elev din clasa a VIII-a:

„Îmi place prea mult să visez, să mă gîndesc la lucruri pe care le voi realiza în viitor. Stau multe ceasuri astfel și visez. Trebuie însă să mă îndrept. Altfel, îmi pierd foarte mult timp fără să fac nimic. Trebuie să mă gîndesc la lucruri reale, practice, cum să muncesc pentru a-mi vedea aceste visuri împlinite".

În vederea obținerii rezultatelor dorite în activitatea practică, adolescentul tinde să-și cultive acele calități care să-i asigure succes. Sînt nenumărate cazuri, cînd adolescenții își dau seama, pe baza succeselor sau insuccesele înregistrate în diversele forme ale activității practice, de necesitatea de a se schimba.

Iată un exemplu semnificativ:

„M-au preocupat în deosebită măsură procedeele pentru a ajunge să am cît mai multă voință, pentru a înfăptui anumite lucruri, pe care mai înainte le socoteam

imposibile. Această preocupare a fost în cea mai mare parte determinată de eşecurile cu care mi s-au soldat anumite acţiuni" (elev din clasa a IX-a).

In cadrul cercetării ne-a interesat să stabilim în legătură cu care laturi ale educaţiei comuniste sesizează elevii necesitatea autoeducaţiei. Iată mai jos un tabel statistic care reflectă acest proces:

Tabelul nr. 1

Clasele	Efectivul de elevi al clasei	Educaţia morală	Educaţia intelectuală şi estetică	Educaţia fizică
a VIII-a A	34	16	15	—
a VIII-a B	34	15	19	1
a IX-a A	34	18	14	—
a IX-a B	34	20	15	1
a X-a A	34	25	14	2
a X-a B	34	25	12	1
a XI-a A	34	28	14	1
a XI-a B	34	30	19	5

Necesitatea autoeducaţiei apare la adolescenţi, după cum se vede, privind diferite laturi ale educaţiei comuniste, desigur în funcţie de anumite condiţii concrete. În tabelul de mai sus, educaţia morală ocupă primul loc în preocupările adolescenţilor. Aceasta dovedeşte, încă o dată, că procesul instructiv-educativ din şcoala noastră, fiind complex şi având caracter ştiinţific, pătrunde adînc în conştiinţa elevilor, devenind un factor important al muncii de autoeducaţie comunistă la adolescenţi.

De cele mai multe ori, elevii pornesc în munca de autoeducaţie ţinînd seama de legătura ce există între diferitele laturi ale educaţiei comuniste. Acest proces, cum rezultă şi din datele de mai sus, se produce îndeosebi la clasele superioare, ceea ce este încă o dovadă a maturizării elevilor şcolii medii.

Cercetările întreprinse dovedesc că se întîlnesc totuşi şi cazuri, cînd — deşi procesul educativ şi mediul social pun în faţa elevilor cerinţe majore, care pot determina declanşarea unui proces de autoeducaţie — aceştia nu desfăşoară o activitate corespunzătoare în acest sens. Cercetarea cauzelor care stau la baza acestui fenomen ne-au dus la concluzii care au întărit convingerea noastră în legătură cu necesitatea desfăşurării unei activităţi complexe, pentru îndrumarea muncii de autoeducaţie la adolescenţi, care trebuie să ocupe un loc adecvat în sistemul muncii dirigintelui.

Personalitatea fiecărui elev, nivelul său de dezvoltare, modul său de a reacţiona faţă de influenţele exterioare, particularităţile sale psihice şi individuale, în ansamblu, sînt probleme care-şi spun cuvîntul asupra procesului concret de dezvoltare pe care-l trăieşte fiecare adolescent.

Sînt însă cîteva probleme comune de bază, în legătură cu care cercetarea procesului de autoeducație la adolescenți scoate la iveală necesitatea îndrumării calificate a acestora de către diriginți, profesori, părinți, organizațiile U.T.M. Una dintre problemele amintite este posibilitatea adolescentului de a-și defini locul său în viață, de a-și făuri un ideal și de a acționa într-o anumită măsură pentru a-l realiza. Adolescentul încearcă, de asemenea, să aprecieze mai mult sau mai puțin obiectiv capacitățile, înclinațiile sale. Dar, în acest proces complex, el simte nevoia să fie îndrumat, orientat de către diriginte, profesori, părinți.

Se știe că copiii nu se nasc cu idealuri. Idealul lor se formează în perioada de acumulare a cunoștințelor, în procesul activității practice, în viața de fiecare zi. La formarea idealului o contribuție hotărîtoare o are influența pedagogilor, a părinților, exemplele vii pe care copilul le vede în jurul lui, ca și celelalte mijloace educative, pe care aceștia le au la îndemînă (teatre, cinematografe, emisiuni de televiziune, cărți etc.). Mai trebuie reținut și faptul că idealul oamenilor, în genere, deci și al copilului, se formează sub influența directă a idealului dominant al societății.

În această privință, subliniem cu o mare satisfacție că majoritatea covîrșitoare a elevilor din colectivele în care am efectuat cercetările, și-au propus idealuri demne de epoca în care trăim, influențați în mod hotărîtor de ideologia clasei noastre muncitoare.

„Din cele văzute sau trăite de mine — spune un elev din clasa a XI-a — am avut ocazia să trag o concluzie pe care mi-am clădit toate idealurile. Un om nu poate să trăiască fără un sprijin moral, fără o bază morală, fără un ideal care să-i fie făclie călăuzitoare" (fișa nr. 31).

În cercetarea noastră, ne-am preocupat să cunoaștem dinamica formării idealului elevilor sub aspect moral și profesional, în vederea preconizării unor căi și mijloace adecvate pentru îndrumarea muncii de autoeducație. Acest proces, în clasele pe care le-am cercetat, se prezintă grafic astfel :

Tabelul nr. 2

Clasa cercetată	Numărul elevilor din fiecare clasă	Elevi care au preocupări de autoeducație izvorîte din dorința realizării aspectului profesional al idealului lor de viață	Elevi care au preocupări de autoeducație izvorîte din dorința realizării aspectului moral al idealului adolescentului
a VIII-a A	34	19	12
a VIII-a B	34	20	14
a IX-a A	34	24	16
a IX-a B	34	25	19
a X-a A	34	29	21
a X-a B	34	27	23
a XI-a A	34	31	30
a XI-a B	34	30	31

Aceste date, confruntate cu activitatea concretă a elevilor de vîrstă şcolară mare, ne permit să tragem următoarele concluzii:

a) Încă din clasa a VIII-a, majoritatea adolescenţilor îşi pun, în primul rînd, problema formării unui ideal profesional şi, treptat, către clasele superioare, îşi intensifică preocuparea şi pentru formarea idealului moral.

b) Pe măsura dezvoltării elevilor, educaţia primită îşi exercită influenţa pe o rază de activitate din ce în ce mai mare şi în acelaşi timp diferenţiată. Elevul devine conştient de posibilităţile proprii pe linia formării caracterului său. Aşa se explică faptul că, spre clasele mari ale şcolii medii, preocuparea adolescentului pentru formarea unui ideal moral creşte intens. Datele din tabelul de mai sus sînt grăitoare în această privinţă.

Rezultă clar că, alături de dorinţa de a-şi făuri un ideal profesional, deci de a ocupa un loc în producţia şi în activitatea socială, se conturează la adolescenţi şi ideea formării unui profil moral corespunzător ideologiei noastre socialiste.

c) Aceste date constituie şi un punct de orientare în munca educativă a dirigintelui, în sensul accentului pe care este necesar să-l pună în diferite clase pe problemele îndrumării muncii adolescenţilor pentru formarea idealului lor sub aspect moral şi profesional.

Fără îndoială că aspiraţiile adolescenţilor, îndeosebi cele profesionale, suferă pe parcurs diferite schimbări. Supraaprecierea sau subaprecierea anumitor înclinaţii şi aptitudini, deci aprecierea greşită pe care o pot face iniţial asupra capacităţilor proprii, uneori apariţia în viaţa socială a unor evenimente importante, anumite descoperiri într-o anumită ramură a ştiinţei, alteori din păcate — cum am întîlnit cazuri — intervenţia inoportună a prietenilor sau rudelor, fac ca unii adolescenţi să renunţe la idealul pe care şi l-au făurit şi să îmbrăţişeze altă profesie, de multe ori îndepărtată de înclinaţiile şi posibilităţile lor. Dar forţa mobilizatoare a idealului se manifestă de fiecare dată şi determină o puternică tendinţă de autoeducare la adolescenţi. De aceea, în munca dirigintelui, se simte necesitatea unei preocupări permanente şi sistematice de a îndruma acest proces.

d) Pe lîngă necesitatea desfăşurării muncii educative corespunzătoare cu elevii, este necesar ca dirigintele să desfăşoare în rîndurile părinţilor o largă propagandă pedagogică, pentru a-i înarma cu criterii de apreciere a capacităţilor propriului copil şi cu mijloace adecvate pentru ajutorarea elevilor în formarea idealului lor sub aspect profesional şi moral.

O condiţie de bază care înlesneşte posibilitatea desfăşurării unei activităţi practice de autoeducaţie este dezvoltarea capacităţii de analiză şi de autoanaliză, a spiritului critic şi autocritic la adolescenţi.

Practica muncii educative dovedeşte că elevul adolescent, pe măsură ce îşi însuşeşte bazele concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă, începe să-şi pună, pe lîngă problema viitorului şi a locului său în societate, şi problema cunoaşterii căilor necesare pentru realizarea acestor obiective de mare importanţă. La preocupările lui de pînă acum, ridicate pe un plan calitativ superior, se adaugă o nouă necesitate socială, care se

referă la organizarea activității și comportării sale, ce trebuie pusă în concordanță cu cerințele ce se ridică în fața lui. Pentru a ajunge la realizarea acestor obiective, adolescentul trebuie să-și cunoască în mod real calitățile și lipsurile proprii, să aprecieze posibilitățile pe care le are pentru activitatea prezentă și viitoare.

Avînd în vedere complexitatea acestui proces, educatorul trebuie să cunoască și să îndrume formarea obișnuinței la adolescent de a-și analiza în mod autocritic activitatea, de a stabili urmările respective, în lumina unor interese sociale, superioare. Acesta este un proces prea complicat pentru a putea fi dus la bun sfîrșit, la nivelul cerințelor, fără îndrumarea adecvată a colectivului de elevi de către diriginte.

Rezultatele obținute în urma cercetării desfășurate de noi la Școala medie „Mihail Sadoveanu" din București, din care redăm cîteva în tabelul de mai jos, ne permit să afirmăm că la marea majoritate a adolescenților s-a format o atitudine critică și autocritică, ceea ce constituie o mărturie a eficienței educației comuniste a tineretului și un indiciu important al posibilităților elevilor privind desfășurarea muncii de autoeducație.

Tabelul nr. 3

Clasele cercetate	Efectivul elevilor din clasă	Elevi care sesizează necesitatea de autoeducare, pe linia lichidării unor lipsuri	Elevi care sesizează necesitatea de autoeducare, pe linia formării unor trăsături pozitive
a VIII-a A	34	20	12
a VIII-a B	34	23	17
a IX-a A	34	25	23
a IX-a B	34	26	21
a X-a A	34	29	22
a X-a B	34	27	24
a XI-a A	34	30	26
a XI-a B	34	32	27
Total	272	212	172

Atitudinea autocritică ce caracterizează profilul moral al adolescentului școlii noastre socialiste, constituie o garanție prețioasă pentru perspectiva desfășurării unei munci de autoeducație, atît pe linia formării unor trăsături pozitive, a perfecționării acestora, cît și în vederea lichidării unor lipsuri, a combaterii unor deprinderi greșite.

Practica dovedește însă că nu în toate cazurile în care elevii își cunosc calitățile și lipsurile și doresc să desfășoare o activitate corespunzătoare, se pot orienta în mod independent în această sferă a activității umane, atît de complexe.

În cercetarea noastră, am întîlnit cazuri destul de frecvente de adolescenți, care, dacă nu au întîlnit un factor stimulator care să-i ajute în depășirea greutăților inerente desfășurării acestui proces, l-au abandonat și au ajuns chiar la o stare de autoliniștire.

Iată, de pildă, cum s-a reflectat lipsa unui asemenea factor asupra unei eleve: „De multe ori mă gîndesc cum să mă autoeduc. Recunosc însă în mod sincer că tot de multe ori mă las furată de gîndul că este mai uşor să fii aşa cum eşti, decît să cauţi să te îndrepţi. Dar dacă spun de multe ori, nu înseamnă întotdeauna" (fişa nr. 31, clasa a XI-a).

Se întîlnesc şi cazuri de elevi de vîrstă şcolară mare care nu au un simţ autocritic suficient de dezvoltat, ceea ce, de asemenea, constituie o piedică în apariţia şi desfăşurarea muncii de autoeducaţie.

Cauzele acestei deficienţe trebuie să fie cunoscute de către educator, pentru că numai astfel acesta poate ajuta la lichidarea lor. De aici concluzia că autoeducaţia, îndeosebi începutul ei, nu se desfăşoară în mod uniform pentru toţi adolescenţii, ci ea apare la fiecare individ în momente şi în moduri diferite. De acest fapt este necesar să ţină seama diriginţii, profesorii, părinţii, care au sarcina de a determina la copii dorinţa de a lucra asupra caracterului lor şi de a le da îndrumările corespunzătoare. În cazuri ca cele relatate mai sus, dirigintele clasei trebuie să manifeste o atenţie specială.

În această ordine de idei, o problemă deosebit de importantă care se ridică, este aceea a tratării individuale a adolescenţilor, care încă nu au tăria de caracter necesară ca să se ocupe de autoeducaţie. În cazul acestor adolescenţi, dirigintele va căuta — cu tactul pedagogic necesar — un stimulent adecvat, care să determine la ei acest salt: o carte, un film, o întîmplare care să-i impresioneze puternic etc. Este de dorit ca acest rol să-l joace, în primul rînd, cei mai apropiaţi educatori ai copilului: părinţii, dirigintele, profesorii.

În conducerea şi îndrumarea procesului de autoeducaţie a adolescenţilor dirigintele trebuie să mai aibă în vedere că nu există o corespondenţă absolută între capacitatea de analiză, autoanaliză şi desfăşurarea unei activităţi de autoeducare; cunoaşterea lipsurilor şi a calităţilor proprii nu duce automat la desfăşurarea unei munci de formare a unor trăsături morale. Această necorespondenţă scade simţitor la clasele superioare ale şcolii medii, ceea ce dovedeşte superioritatea educaţiei noastre comuniste, caracterul ei profund activ.

Avînd în vedere particularităţile dezvoltării diferiţilor adolescenţi, ale educaţiei primite, ale mediului în cadrul căruia aceştia îşi desfăşoară activitatea, putem considera că şi aceste date contribuie la maturizarea elevilor, la capacitatea acestora din ce în ce mai mare de a contribui activ, alături de profesori, părinţi şi organizaţia U.T.M., la formarea propriei personalităţi.

Analiza procesului concret de autoanaliză şi de analiză dovedeşte necesitatea ca dirigintele să aibă un rol conducător, în următoarele direcţii: a) înarmarea elevilor cu cunoştinţe sistematice şi ample despre esenţa diferitelor trăsături de caracter, astfel încît aprecierile adolescenţilor în acest domeniu să se bazeze pe cunoaşterea cît mai profundă a normelor şi sarcinilor moralei comuniste; b) formarea la elevi a convingerii că numai conştiinţa calităţilor şi a lipsurilor proprii, fără o activitate practică corespunzătoare, nu duce la nici un rezultat. Cunoaşterea calităţilor şi lipsurilor constituie doar începutul în procesul de autoeducaţie.

Procesul complex al autoeducației poate să dea rezultatele dorite numai pe baza unei unități strînse între conștiință și activitate.

În organizarea și conducerea de către diriginte a muncii de autoeducare trebuie ca de la început aceste probleme să fie explicate cu răbdare și tact, pentru a fi însușite de elevi.

Analiza particularităților apariției necesității de autoeducație la adolescenți și mai ales desfășurarea acestui proces arată că o altă condiție esențială o constituie și un anumit nivel de dezvoltare a voinței, ca posibilitatea de autodirijare conștientă a comportării. În cadrul cercetării noastre, am putut remarca la adolescenți procese deosebit de intense privind formarea voinței.

Iată cîteva aspecte:

„Am luptat și m-am zbuciumat mult pentru a înlătura laturile negative — mult prea numeroase în caracterul meu — pentru că îmi întunecau foarte mult, aproape total, calitățile. Încă nu am reușit, pentru că nu am voința destul de formată" (fișa nr. 38, clasa a VIII-a).

Această nuanță categorică în privința greutăților pricinuite de lipsa de voință o întîlnim și la elevi mai mari:

„Problema caracterului mă preocupă foarte mult. Printre unele trăsături negative pe care le am, cred că cea mai mare este lipsa de voință. Am încercat să-mi educ voința, dar mi-a fost imposibil. Cred că nu am reușit, tocmai pentru că nu am voință. Altfel, nu îmi pot explica", (elev din clasa a XI-a).

Se ridică întrebarea, mai ales în legătură cu adolescenții: poate oare cineva care nu are voință să se ocupe de autoeducație, avînd în vedere că aceasta îi cere în primul rînd voință?

Educarea voinței, pentru adolescenți, este cu adevărat o problemă vitală. Lipsa de voință, incapacitatea de a-și impune realizarea anumitor obiective, de a se autocontrola, lasă de multe ori o amprentă dureroasă asupra întregii activități și comportări a unor tineri. Individul lipsit de voință simte mereu nevoia să depindă de altul, nu este în stare să înfrunte și să înlăture greutățile pe care le întîmpină, devine un om șters, lipsit de personalitate. Lipsa de voință, dezarmarea în fața greutăților, constituie în multe cazuri — și la adolescenți — o piedică serioasă în desfășurarea muncii de autoeducație.

De educarea voinței se leagă, în mod nemijlocit, ridicarea conștiinței de sine, capacitatea de autoanaliză, încrederea în posibilitățile proprii. Dacă acești factori nu există sau sînt insuficienți pentru a-l determina să-și educe voința, atunci adolescentul trebuie pus în anumite situații speciale, care să-l determine în mod sistematic să dovedească voință: încredințarea unor sarcini în cadrul colectivului și acordarea îndrumării necesare pentru a le îndeplini cu succes, cerința de a-și respecta cuvîntul dat în fața educatorilor (profesori sau părinți), îndeplinirea unor angajamente luate în fața colectivului etc.

O altă cerință deosebit de importantă pentru apariția necesității de autoeducare și mai ales pentru desfășurarea unei munci corespunzătoare, este înarmarea elevilor cu cunoașterea căilor și a metodelor adecvate. În cazul unei activități de autoeducație neîndrumate sistematic, mijloacele și

procedeele folosite de numeroşi adolescenţi, inclusiv de elevi în clasele mari ale şcolii medii, au adeseori un caracter episodic, întîmplător. Unii adolescenţi folosesc concomitent mai multe procedee, alţii folosesc un singur procedeu. Ponderea pe care o ocupă fiecare dintre mijloacele folosite în realizarea muncii de autoeducaţie dovedeşte desigur şi gradul de maturizare al diferiţilor adolescenţi, nivelul activităţii desfăşurate, calitatea rezultatelor obţinute, ca şi influenţa pe care o exercită asupra lor diferiţi factori educativi. Redăm, în tabelul de mai jos, procedeele folosite de elevii studiaţi de noi în munca de autoeducaţie.

Tabelul nr. 4

Clasa	Efectivul de elevi din clasă	Căi şi mijloace folosite de elevi în munca de autoeducare					
		Comportare mai atentă în activitatea zilnică	Efort temporar (în anumite condiţii)	Imitarea unor exemple pozitive din viaţă	Lectură, teatru, film	Exerciţii speciale	Program special
a VIII-a A	34	12	1	2	2	—	2
a VIII-a B	34	15	2	3	7	2	—
a IX-a A	34	10	4	4	3	4	1
a IX-a B	34	8	5	3	3	3	3
a X-a A	34	17	5	8	3	5	4
a X-a B	34	15	5	8	6	3	2
a XI-a A	34	18	7	6	8	11	4
a XI-a B	34	16	12	4	5	9	2
Total	272	114	41	38	37	37	18

După cum rezultă din tabelul de mai sus, din cei 272 elevi, 114 folosesc ca procedeu de autoeducaţie preocuparea de a avea o comportare cît mai corespunzătoare în activitatea de fiecare zi. În clasificarea de care ne ocupăm, pe locul al II-lea (foarte aproape de-al III-lea) se plasează efortul temporar, adică acţiunea limitată a elevilor, condiţionată de anumite împrejurări. De obicei, acest procedeu este folosit în munca de reeducare, de lichidare a anumitor trăsături negative.

Cel de-al III-lea loc în clasificarea procedeelor şi a căilor folosite îl ocupă imitarea unor exemple pozitive din viaţă; urmează imediat lectura, teatrul, filmul şi exerciţiile speciale de autoeducare. Dacă analizăm cu atenţie aceste date, observăm că, începînd cu clasa a IX-a şi mai ales cu clasa a X-a şi a XI-a, elevii se preocupă de găsirea unor mijloace speciale, mai adecvate, care să le asigure succesul şi să corespundă mai deplin cerinţelor lor crescînde privind cunoaşterea vieţii intime a omului, a proceselor psihice ce stau la baza activităţii sale complexe. Mijlocul cel mai puţin folosit este conceperea şi urmărirea sistematică a unui program special de autoeducaţie. Folosirea unui asemenea mijloc presupune cunoştinţe mai ample asupra complexităţii procesului de autoeducaţie, pe care numai unii elevi le pot acumula în mod independent.

Practica arată că în nenumărate cazuri necunoașterea particularităților procesului de autoeducație și a mijloacelor necesare îngreuiază mult activitatea adolescentului, duce la scăderea eforturilor pe care acesta le depune.

Este semnificativ modul în care elevii înșiși remarcă acest aspect al problemei discutate. De pildă:

„Aș vrea să-mi îndrept lipsurile arătate; găsesc anumite soluții, dar nu pot să le duc la îndeplinire, pentru faptul că nu-mi pot da seama dacă este cea mai justă calea pe care am ales-o" (elev din clasa a X-a).

Analiza calitativă a procesului pe care elevii îl trăiesc în legătură cu desfășurarea muncii de autoeducație ne demonstrează că este necesar ca adolescenții să fie înarmați nu numai cu cunoașterea metodelor și a mijloacelor corespunzătoare, ci să cunoască și „procesualitatea", caracterul transformării pe care o suferă personalitatea adolescentului antrenată în această activitate. Aceasta cu atît mai mult, cu cît se știe că adolescentul se antrenează cu înflăcărare, cu încredere în forțele sale, că dorește să vadă cît mai repede roadele efortului depus. Dacă adolescenții pornesc în activitate cu o imagine liniară a procesului de autoeducație, pot ajunge la concluzii dăunătoare, în cazuri de nereușită. Asemenea stări, duc, în numeroase cazuri, la indiferență și la pasivitate față de propria activitate și comportare.

Pentru asemenea adolescenți sînt tipice afirmații de acest gen:

„Am încercat să-mi corectez unele ieșiri, dar se vede că totul e în zadar" (elev din clasa a IX-a).

„Nu încerc să mă autoeduc, pentru că îmi este peste putință. Am luat numeroase hotărîri, dar n-am reușit; am regretat acest fapt, dar m-am consolat cu gîndul că mai am destul timp pentru asemenea preocupări", (elev din clasa a VIII-a).

Deci, o altă condiție care trebuie asigurată pentru desfășurarea cu succes a procesului de autoeducație este aceea a creării la adolescenți a unei imagini clare despre particularitățile acestei activități. Or, este clar că și acest aspect al problemei dovedește necesitatea îndrumării sistematice a adolescenților de către educator, cu atît mai mult, cu cît, fiind vorba despre o latură atît de importantă și de dificilă a procesului de autoeducație, elevii nu o pot rezolva singuri la nivelul cerințelor.

Rezultate apreciabile se obțin în procesul de autoeducație la adolescenți mai ales în acele cazuri, în care aceștia, încă de la primele încercări, reușesc să rezolve sarcinile pe care și le propun. Chiar și în cazurile în care inițial activitatea de autoeducație a fost începută cu anumite ezitări și rezerve, succesul obținut constituie un puternic stimulent pentru continuarea activității pe un plan mai larg, deoarece apare încrederea în forțele proprii, izvorîtă pe baza unei activități practice de învingere a diferitelor greutăți.

„Acum văd ce înseamnă să ai încredere în forțele proprii — spune o elevă. Acum pot să mă așez pe aceeași treaptă cu colegele mele. Am obținut unele rezultate. Aceasta mi-a dat încredere, mi-a ajutat să devin mai perseverentă în pregătirea temelor, să fiu

mai exigentă cu mine. Dacă am putut să cer atît de la mine, înseamnă că pot mai mult. Trebuie să devin om adevărat și voi reuși" (fișa nr. 25, clasa a X-a).

Rezultatele obținute în urma unei activități de autoeducație întăresc la mulți adolescenți convingerea că pot învinge orice greutăți care le stau în cale. Nota de înflăcărare, tipică la această vîrstă, dă un anumit colorit acestei încrederi, are un rol pozitiv în viața și în activitatea adolescentului.

Analiza desfășurării procesului de autoeducație ne permite deci să afirmăm că o altă condiție de care depinde rezolvarea acestei probleme este și obținerea unor rezultate încă de la începutul activității adolescenților pe această linie. În realizarea acestui obiectiv contribuția diriginteiui are un rol hotărîtor. Numai cu ajutorul său elevii își pot asuma inițial sarcini care privesc aspectele cele mai accesibile ale formării personalității lor ; el este cel care, la primele greutăți întîmpinate, poate mobiliza și îndruma cu tact elevii, pentru depășirea acestor greutăți, sau, în cazul obținerii unor rezultate ce ar putea duce la o atitudine de supraapreciere a forțelor proprii, îi poate îndruma să nu-și slăbească eforturile necesare. Dirigintele este cel care poate și trebuie să stimuleze sistematic adolescenții, în vederea perfecționării activității de autoeducație, în abordarea unor aspecte din ce în ce mai complexe privind formarea propriei personalități și a colectivului în ansamblu.

Un factor care ne-a condus la susținerea ideii cu privire la posibilitatea măririi eficienței muncii educative cu adolescenții, pe calea îndrumării și conducerii muncii de autoeducație, este și analiza rezultatelor obținute de aceștia în activitatea desfășurată pentru formarea personalității lor, în condițiile în care acest proces se realizează spontan, fără a fi organizat sistematic de școală, respectiv de către diriginte. Grafic, datele obținute de noi se prezintă astfel :

Tabelul nr. 5

Clasele	Efectivul elevilor din clasă	Elevi care acționează în vederea autoeducării	Elevi care au reușit	Elevi care au obținut rezultate parțiale	Elevi care nu au reușit încă	Elevi care nu și-au propus să acționeze
a VIII-a A	34	13	2	9	4	19
a VIII-a B	34	23	4	14	5	11
a IX-a A	34	24	4	15	5	10
a IX-a B	34	17	3	10	4	17
a X-a A	34	29	4	19	6	5
a X-a B	34	25	6	16	3	9
a XI-a A	34	29	10	10	9	5
a XI-a B	34	31	12	17	2	3
Total	272	191	45	110	38	79

Datele respective arată că un număr mare de elevi ai școlii medii — studiați de noi (193) — desfășoară o muncă de autoeducație. Aceasta este o dovadă a faptului că procesul instructiv-educativ, în ansamblul

său, influențele pozitive exercitate de mediul societății noastre socialiste, creează condiții de bază pentru apariția tendinței de autoeducație la adolescenți. Aceste date dovedesc, în același timp, că tineretul nostru este preocupat să răspundă prin activitatea și comportarea sa, din ce în ce mai mult, condițiilor minunate de viață și de învățătură create de poporul nostru muncitor.

O mărturie pe această linie o constituie și faptul că numărul adolescenților care au preocupări pe linia autoeducației crește simțitor de la clasele a VIII-a la clasele a XI-a. Analiza atentă a datelor privind finalitatea activității desfășurate de adolescenți pe linia autoeducației, ca și cunoașterea directă a activității respective, conduc cu necesitate la organizarea unei munci sistematice în acest domeniu.

Datele dovedesc că din cei 193 de adolescenți care desfășoară o activitate de autoeducație, au obținut rezultatele dorite numai 45 de elevi ; un număr de 110 elevi au obținut rezultate parțiale, iar 38 de elevi nu au obținut nici rezultate parțiale.

În legătură cu elevii a căror activitate s-a soldat cu un eșec temporar, se ridică și problema atitudinii pe care o vor adopta în continuare față de munca de autoeducație. Trebuie să reținem, de asemenea, și faptul că în clasele mari ale școlii medii numărul adolescenților a căror muncă de autoeducație s-a soldat cu un eșec temporar nu este cu mult diferit față de cel al elevilor din clasele VIII—IX, iar uneori este chiar mai mare (de exemplu în clasele X—XI).

Procesul de autoeducație, prin marea importanță pe care o are pentru adolescenți, ca și prin complexitatea sa, necesită o îndrumare corespunzătoare din partea școlii, aspectul muncii educative cu adolescenții fiind — în același timp — și o importantă premisă pentru ridicarea eficienței procesului instructiv-educativ în ansamblu.

★

Practica muncii de îndrumare a procesului de autoeducație dovedește că, alături de o activitate colectivă de îndrumare pe această linie, este necesar ca dirigintele să acorde și un ajutor individual adolescenților din clasa sa. Astfel, se poate crea cadrul necesar pentru îndrumarea și conducerea procesului de autoeducație la elevii de vîrstă școlară mare. În acest scop, dirigintele este chemat să folosească cu grijă și tact toate formele muncii instructiv-educative și activitățile în afară de clasă și extrașcolare.

Desigur, îndrumarea și conducerea procesului de autoeducație nu poate constitui numai o preocupare a dirigintelui. La munca de educație comunistă a tinerei generații conlucrează, într-o unitate strînsă, cu metode diferențiate, întregul colectiv pedagogic, familia, organizația U.T.M. Dirigintelui — cel mai apropiat educator al adolescenților și al colectivului respectiv — îi revine însă sarcina de a îndruma și de a coordona, atît direct, cît și prin intermediul celorlalți factori cointeresați în realizarea educației morale, și acest important aspect al muncii de educație comunistă, care constituie o condiție importantă pentru mărirea eficienței muncii instructiv-educative cu adolescenții.

О НЕОБХОДИМОСТИ РУКОВОДСТВА САМОВОСПИТАНИЯ У ПОДРОСТКОВ

(Резюме)

В данном очерке автор обсуждает вопрос о необходимости руководства процесса самовоспитания у подростков, как одна из возможностей улучшения эффективности воспитательной работы с учащимися средней школы.

Красной нитью очерка является мысль о том, что самовоспитание представляет собой составную часть работы по коммунистическому воспитанию. Проведение самовоспитания рассмотрено как качественный скачок, происшедший в сознании учащихся в результате влияния воспитательных факторов и собственно психического развития.

На основе широкой исследовательской работы автор улавливает многозначительные стороны особенностей работы по самовоспитанию у подростков. Сложность процесса самовоспитания ведет автора к выводу о необходимости организованной и систематической интервенции классного руководителя.

В заключительной части подчеркивается значение тесного сотрудничества всех заинтересованных факторов — школы, семьи, молодежной организации УТМ — в руководстве процесса самовоспитания у учащихся подростков.

DE LA NÉCESSITÉ DE DIRIGER LE TRAVAIL D'AUTOÉDUCATION CHEZ LES ADOLESCENTS

(Résumé)

Dans cette étude, l'auteur s'occupe du problème de l'autoéducation dirigée des adolescents, en y voyant une possibilité de renforcer l'efficience de l'action éducative chez les élèves de l'école moyenne.

Le fil conducteur de l'étude est l'idée que l'autoéducation constitue une partie intégrante de l'éducation communiste. Le déroulement de l'activité en ce sens est considéré comme un saut qualitatif qui se produit dans la conscience des adolescents, comme résultat des influences des facteurs éducatifs et du développement psychique propre aux élèves de cet âge.

Sur la base d'une intense activité de recherche — effectuée d'après différentes méthodes — l'auteur surprend des aspect significatifs au sujet des particularités du travail d'autoéducation chez les adolescents. La complexité de ce processus psychologique et ses nombreux aspects, relevés à l'occasion de la recherche, mènent à la conclusion que l'intervention organisée et systématique du professeur principal, dans ce processus, est plus que nécessaire.

En conclusion, on souligne l'importance de la collaboration étroite entre les facteurs intéressés : l'école, la famille, l'organisation de la Jeunesse Travailleuse (U.T.M.), pour mener à bien le processus d'autoéducation chez les adolescents.

ON THE NECESSITY FOR GUIDING THE ADOLESCENTS' SELF-EDUCATION WORK

(Abstract)

The necessity for guiding the process of self-education in adolescents, the authors say, is quite an opportunity of increasing the efficiency of educational work with high-school pupils.

The basic idea of the article is that self-education is an integral part of Communist education, a qualitative leap in the adolescents' conscience determined by educational factors and the psychical development typical of pupils in this age-group.

Following large-scale research activities incorporating various methods on what is typical of the adolescents' self-education work, the author has reached the conclusion that the form-master must needs take an active part in the carrying out of this process according to a well-thought plan and system. Also, he says, all the factors concerned, i.e. the school, the family and the Union of Working Youth should closely co-operate in guiding the process of self-education in adolescents.

IMPORTANȚA STUDIULUI COMPUȘILOR MACROMOLECULARI IN ȘCOALA MEDIE [1]

VERONICA FERARINI
și
MARIN VIȘAN

Dezvoltarea unor ramuri importante ale industriei noastre chimice, cum este de exemplu industria materialelor plastice, demonstrează rolul și importanța folosirii ultimelor cuceriri ale științei pentru îmbunătățirea continuă a vieții oamenilor.

În viața de toate zilele ne întîlnim tot mai des cu o serie de obiecte de largă utilitate produse de industria noastră chimică.

Dacă la început apariția unor obiecte din materiale plastice atrăgea atenția, uneori curiozitatea, astăzi, cu cît sortimentele produselor din materiale plastice sporesc, cu atît oamenii se obișnuiesc și consideră ca o necesitate folosirea acestora în activitatea lor.

Prevederile planului de stat reușesc să ne înfățișeze tabloul perspectivei spre care tinde producția de mase plastice și de rășini sintetice în țara noastră.

O particularitate a dezvoltării acestei ramuri a industriei chimice o constituie ritmul din ce în ce mai accelerat care se realizează de la un an la altul. De exemplu, producția de mase plastice și de rășini sintetice din țara noastră era în 1955 de 1 057 tone. În numai 7 ani, producția materialelor respective a ajuns la 23 841 tone, însemnînd o creștere de aproape 23 de ori, pentru ca în anul 1965 să ajungă la 95 000 tone [2].

Sporirea necontenită a cantităților de materiale din polimeri creează o serie de avantaje. Pe de o parte, se înlocuiesc metalele și lemnul, pe de altă parte, folosirea materialelor plastice creează avantaje în sensul că prin calitățile lor acestea devin de neînlocuit. De exemplu, în anul 1962 s-au folosit în construcții peste 2 000 tone conducte din policlorură de vinil, 10 600 km tuburi pentru instalații electrice, 300 000 m² pardoseli etc. [3], reușindu-se astfel să se economisească mii de kg de metal și material lemnos.

---

[1] Indicații metodice referitoare la predarea cunoștințelor respective vor fi publicate la sfîrșitul etapei de cercetare.

[2] „Viața economică" nr. 1/1963.

[3] Idem.

Numai în anul 1963 prin folosirea unor produse din mase plastice pe șantierele de construcții de locuințe din București s-au economisit 250 tone țeavă de oțel galvanizat, 800 tone tuburi de fontă, 109 000 m² parchete, economii care însumează zeci de milioane de lei [1].

Avantajele utilizării materialelor plastice în economia națională sînt recunoscute nu numai de către specialiști, dar și de un număr tot mai mare de oameni mai puțin inițiați.

Dezvoltarea în continuare a industriei materialelor plastice nu depinde numai de asigurarea unor resurse tot mai importante de materii prime sau numai de înființarea unor noi fabrici și uzine, ci depinde — în aceeași măsură — și de pregătirea viitoarelor cadre care vor ocupa un loc din ce în ce mai important în cercetarea științifică și în producție.

Nivelul ridicat al industriei materialelor din polimeri și progresul ce se realizează continuu constituie rezultate ale marilor descoperiri obținute în ultima vreme de către cea mai tînără ramură a chimiei moderne — chimia compușilor macromoleculari.

Pînă nu de mult, problema compușilor macromoleculari nu se evidențiia cu nimic față de alte probleme luate în studiu de oamenii de știință. În prezent însă, mai ales în țările care dispun de puternice izvoare de materii prime — printre acestea numărîndu-se și țara noastră — studiul compușilor macromoleculari a reușit să se evidențieze ca una dintre cele mai importante ramuri ale chimiei, cu largi perspective de dezvoltare.

Cerințele practice ale economiei noastre fac să se extindă preocupările oamenilor de știință față de această ramură a chimiei moderne și în același timp pun în fața școlii tot mai insistent problema pregătirii de cadre specializate care să poată stăpîni atît cunoștințele respective, cît și tehnica folosirii materialelor plastice în toate ramurile de producție.

Studiul compușilor macromoleculari reprezintă un capitol care a fost introdus relativ recent în programele de învățămînt din școala medie de cultură generală. În prezent, cunoștințe despre compușii macromoleculari sînt prevăzute în clasa a XI-a, ca un capitol ce se studiază în cadrul temei „sinteze organice", timp de 6 ore.

Atît programa, cît și manualul insistă mai mult asupra a două categorii de substanțe: polimeri și coloranți.

În legătură cu prima categorie, manualul dă cunoștințe asupra polimerilor naturali și sintetici, insistînd asupra polimerilor sintetici pe care îi clasifică după materiile prime folosite la sinteza lor și după modul de fabricație.

Astfel, ținînd seama de materiile prime folosite pentru sinteză, manualul dă următoarea clasificare:

1. Substanțe plastice fabricate direct din produse naturale (celofanul, celuloidul, galalitul).

2. Substanțe plastice obținute din rășini (rășini termoplastice, rășini care nu se întăresc la căldură).

3. Substanțe plastice pe bază de siliciu.

---

[1] „Viața economică", nr. 1/1963.

După modul de fabricare, substanțele plastice se împart în: substanțe plastice obținute prin condensare (bachelita, aminoplaste, capronul, perlonul L, relonul și nylonul) și prin polimerizare (policlorura de vinil, plexiglasul) [5].

Luînd în considerație, pe de o parte, locul, structura, conținutul și modul de prezentare a cunoștințelor despre compușii macromoleculari, în manualul de clasa a XI-a, iar pe de alta, importanța pe care o dobîndește studiul acestora în condițiile în care industria noastră socialistă atinge un nivel de dezvoltare deosebit, în același timp, rezultatele procesului de învățămînt în condițiile predării cunoștințelor respective în forma actuală, în activitatea noastră practică de cercetare s-au ridicat cîteva probleme a căror dezbatere, după părerea noastră, trebuie urgentată.

În primul rînd, este vorba de locul insuficient de semnificativ pe care-l ocupă studiul „sintezelor organice" ca temă, în cadrul chimiei ce se studiază în școala de cultură generală. Propriu-zis, acestui capitol i se rezervă ca timp aproximativ numai 2—3 ore, iar ca volum un material insuficient, sărac în conținut, care poate fi parcurs într-un timp și mai scurt decît cel afectat. O situație mai bună o au alte capitole care nu reprezintă pentru studiul chimiei organice probleme majore, de bază și care au o mai mică importanță atît pentru pregătirea elevilor pentru viață, cît și ca elemente de cultură generală. Așa sînt capitolele despre amine, nitrili, asupra cărora manualul insistă și li se acordă laolaltă cam un număr egal de pagini cu cel în care sînt tratate substanțele plastice macromoleculare.

După părerea noastră, structura temei „substanțe plastice" nu este realizată pe baza unor criterii științifice specifice științei chimiei. Din această cauză, succesiunea cunoștințelor pare întîmplătoare, prin faptul că nu grupează diferitele feluri de substanțe în funcție de asemănările structurale. De exemplu, creează nedumeriri profesorului și confuzii în mintea elevilor faptul că se adoptă pentru clasificarea substanțelor plastice criterii ca acestea:

— materiile prime folosite la sinteză;
— modul de fabricație.

Astfel, modul de fabricație nu poate constitui un criteriu de clasificare a principalilor compuși macromoleculari, căci, ceea ce denumesc autorii „condensare și polimerizare" nu reprezintă în fond moduri de fabricație. După cum se știe, condensarea sau corect policondensarea și polimerizarea constituie tipurile principale de reacție, specifice fiecare dintre ele anumitor substanțe. Cu alte cuvinte, ceea ce determină modul de fabricație a unei substanțe organice nu depinde de metoda în sine, ci de natura structurii substanțelor care iau parte la reacție. În acest sens chiar manualul — cînd tratează despre unii polimeri — se referă în primul rînd la structura macromoleculară ce se obține prin unirea diferiților monomeri. Acest mod de tratare prin care se accentuează formal latura tehnologică și indirect cea științifică nu

[5] Manualul de chimie organică pentru clasa a XI-a, E.D.P. București, 1963, p. 162—163.

poate să dea elevilor imaginea clară asupra structurii substanțelor rezultate, singura în stare să explice însușirile lor.

De aceea, atunci cînd se trece la prezentarea substanțelor obținute prin policondensare sau prin polimerizare, se grupează laolaltă fie clase de substanțe, fie substanțe independente, fără să se arate clar de unde fac parte.

Manualul reușește să prezinte în acest capitol succint și cîteva dintre substanțele sintetice macromoleculare care au largă utilizare în practică, ca de exemplu: capronul, perlonul, relonul, nylonul, policlorura de vinil. Lipsesc, după părerea noastră, din rîndul compușilor macromoleculari aceia pe care elevii i-au studiat anterior la chimia organică, așa cum sînt: cauciucul natural, celuloza, amidonul, cît și acei polimeri sintetici, ca polietilena sau cauciucul sintetic, care au o largă utilizare în practică.

Includerea cunoștințelor despre substanțele studiate în cadrul diferitelor capitole pe parcursul chimiei organice ar fi servit, pe de o parte, la realizarea unei clasificări complete a principalilor compuși macromoleculari, iar pe de alta la pregătirea înțelegerii cunoștințelor despre noile substanțe introduse pentru prima dată în cadrul cursului de chimie prin intermediul acestui capitol.

Modul cum este concepută această temă, ca și studierea ei, se reflectă în continuare în felul în care sînt înfățișate cunoștințele despre unii compuși pe care îi prezintă manualul.

Datorită faptului că tema respectivă a fost trecută la sfîrșitul manualului, loc justificat din punct de vedere al succesiunii cunoștințelor, dar fără a stabili o continuitate prin conținut și fără a reprezenta o sinteză a principalelor cunoștințe despre substanțele organice studiate pe parcurs, ea își păstrează caracterul independent. La adîncirea rupturii dintre această temă și restul cunoștințelor contribuie de asemenea și faptul că în prezentarea diferiților compuși manualul folosește denumiri de substanțe care nu au fost studiate pe parcurs, fără a se arăta înrudirea lor cu cele învățate anterior. De exemplu, în prezentarea modului de obținere a perlonului L, se arată că pornind de la ciclohexanonă se obține o amidă ciclică, care polimerizată trece în perlon L, sau că pentru fabricarea plexiglasului, pornind de la acetonă, se ajunge la metacrilatul de metil, care polimerizat dă polimetacrilatul de metil.

Tot ca o consecință a modului cum a fost concepută această temă se prezintă și conținutul cunoștințelor referitoare la fiecare compus.

Manualul se rezumă să prezinte cîțiva din compușii respectivi, mai mult sub latura tehnologică, deși și aceasta într-un mod succint.

Lipsesc de aici cunoștințe despre structura lor, despre principalele însușiri fizico-mecanice, despre întrebuințările și importanța lor practică.

Atenția asupra acestor probleme ne-a fost atrasă de rezultatele la învățătură obținute de elevi fie cu ocazia examenelor de maturitate din ultimii ani, fie prin verificarea curentă a cunoștințelor. De asemenea, discuțiile cu o serie de profesori ne-au sugerat necesitatea luării în studiu a acestei probleme.

Nivelul de cunoștințe al elevilor în legătură cu compușii macromoleculari, demonstrat prin răspunsurile date, este elementar. De asemenea,

se constată un pronunțat caracter formal al cunoștințelor respective, iar din punct de vedere al conținutului, cunoștințele lor se prezintă la un nivel scăzut.

Fără îndoială că această situație se datorește în primul rînd manualului, care pune accent pe o serie de aspecte cu conținut de popularizare.

Din această cauză, la unii absolvenți ai școlii de cultură generală cunoștințele despre compușii macromoleculari au imprimată nota empirismului.

Desigur, în școala noastră există și situații bune în privința însușirii de către elevi a cunoștințelor despre acești compuși la un nivel științific. Aceasta se datorește, în primul rînd, acelor profesori care, acordînd importanța cuvenită acestor teme, au dus o muncă intensă de informare din literatura de specialitate și au organizat predarea cunoștințelor respective în așa fel, încît să includă în unitatea cunoștințelor de chimie organică, la un nivel științific corespunzător, și tema referitoare la compușii macromoleculari.

*

Fiind convinși de importanța studierii compușilor macromoleculari în școala medie de cultură generală, considerăm necesar să i se asigure locul cuvenit și conținutul corespunzător cu sarcinile actuale ale școlii noastre, evidențiindu-se în primul rînd legătura dintre școală și viață. De aceea, programa de chimie pentru clasa a XI-a ar trebui să dea indicații, iar manualul să cuprindă cunoștințe de bază ale chimiei compușilor macromoleculari.

Așa cum arătam la început, prin introducerea cunoștințelor despre compușii macromoleculari studiul chimiei în școala de cultură generală face un important pas pe linia legării școlii de viață, de producție. Nu considerăm că este cazul să insistăm asupra faptului că nimeni nu poate să conceapă un absolvent al școlii medii de cultură generală fără cunoștințe temeinice, complete, la un nivel corespunzător, despre această importantă ramură a chimiei organice de sinteză cu atît de variate și largi aplicații practice.

Prin aceasta nu subapreciem importanța celorlalte cunoștințe de chimie organică, ci doar insistăm asupra necesității asigurării locului cuvenit cunoștințelor privind această ramură a chimiei care este solicitată să participe la progresul tehnicii moderne.

Studiul compușilor macromoleculari în școala medie de cultură generală considerăm că trebuie conceput ținînd seama de cîteva puncte de vedere mai importante.

În primul rînd, cunoștințele despre compușii macromoleculari trebuie să ofere elevilor bazele științifice ale acestei ramuri a chimiei și nu aspecte particulare, înguste, numai despre anumite substanțe.

De aceea, din punctul nostru de vedere, o astfel de temă nu trebuie să se rezume numai la studiul substanțelor plastice, așa cum e concepută această temă în ediția actuală a manualului de chimie organică pentru clasa a XI-a.

Industria chimică de sinteză a compușilor macromoleculari nu se rezumă numai la producerea maselor plastice, ci și la obținerea de fibre sintetice și cauciucuri. De aceea, sarcina școlii de cultură generală constă în a înarma pe elevi cu cunoștințe științifice de bază referitoare în general la compușii macromoleculari.

Preocupările recente în legătură cu studiul polimerilor nu trebuie să lase elevilor impresia că e vorba de substanțe noi, descoperite abia acum de știința chimiei. De aceea, e bine ca elevii să cunoască cîteva date referitoare la istoricul dezvoltării acestei ramuri a chimiei organice și, în special, date cu privire la cauzele care au determinat dezvoltarea atît de rapidă a acestei ramuri a chimiei.

Pornind de la cunoștințele pe care le au referitoare la teoria structurii compușilor organici, formulată pentru prima dată de A. M. Butlerov în anul 1861, li se poate arăta elevilor că dezvoltarea chimiei compușilor macromoleculari are loc abia în al doilea deceniu al secolului XX, datorită stadiului dezvoltării științei chimiei din vremea aceea, care n-a permis organizarea unor investigații în vederea determinării studierii compușilor macromoleculari și a descrierii proprietăților lor. În această privință, rezultate s-au obținut mult mai tîrziu și anume în momentul cînd — datorită dezvoltării chimiei fizice și apariției unor noi metode de cercetare, cum sînt roentghenografia, electronografia, osmometria — s-au putut realiza adevărate investigații științifice.

În primul stadiu al cercetărilor s-a ajuns la unele concluzii referitoare la natura polimerilor, care au fost socotiți drept coloizi, datorită unor proprietăți asemănătoare cu acelea ale coloizilor liofili.

În această problemă, încă de la început au existat mai multe puncte de vedere. Este important să subliniem două dintre teoriile emise încă de atunci și anume: teoria micelară a lui H. Meyer și H. Marck și teoria macromoleculară a lui Staudinger, care au jucat rolul cel mai important în dezvoltarea ulterioară a studiului acestor substanțe. Dezvoltarea ulterioară a acestei ramuri a chimiei a confirmat unele din ipotezele formulate de Staudinger referitoare la dimensiunile moleculelor compușilor macromoleculari. Cînd a fost posibilă folosirea metodelor moderne de cercetare, s-a putut descoperi, pe de o parte, natura comună a structurii și a proprietăților compușilor macromoleculari naturali și sintetici, iar pe de altă parte, s-au putut determina forma macromoleculelor și masa lor moleculară.

O contribuție importantă la dezvoltarea ulterioară a cercetărilor privind structura compușilor macromoleculari și a proprietăților lor fizice a fost adusă prin lucrările lui E. Hut, V. Kuhn, P. P. Kobeko, A. P. Aleksandrov și alții.

Pe baza acestor cercetări și a ultimelor metode folosite în chimia modernă, s-au putut determina structura și proprietățile compușilor macromoleculari.

Cea mai importantă particularitate a studierii compușilor macromoleculari constă în faptul că sînt constituiți din verigi elementare (molecule), care prin repetare de „n" ori formează macromolecula, spre deosebire de ceilalți compuși chimici cunoscuți și studiați, care sînt formați din

micromolecule. Veriga elementară, care prin repetare formează macromolecula, alcătuiește unitatea structurală a polimerului. Compușii macromoleculari, deci, nu sînt constituiți din molecule simple, ca în cazul celorlalte substanțe chimice, ci din macromolecule formate din verigi care se repetă cu întreaga lor structură independentă.

De exemplu, veriga elementară a macromoleculei cauciucului natural o constituie grupul

$$-\ CH_2\ -\ \underset{\displaystyle CH_3}{\overset{\displaystyle |}{C}}\ =\ CH\ -\ CH_2\ -$$

care se repetă de „n" ori.

Între structura compușilor macromoleculari și cea a compușilor obișnuiți există deosebirea că în timp ce elementul de bază al compușilor obișnuiți e molecula stabilă din punct de vedere chimic, elementul structural al compușilor macromoleculari — veriga elementară — posedă însușirea de a se asocia cu alte verigi, dînd naștere la macromolecule, de unde și numele acestor substanțe.

Pentru explicarea varietății compușilor macromoleculari e necesar să se pornească de la prezentarea structurii specifice pe care o au diferite grupe de compuși. Aici trebuie precizat faptul că nu toți compușii macromoleculari posedă în structura lor verigi identice care se repetă de „n" ori.

Compușii macromoleculari, după structura lor specifică, sînt de 2 categorii: compuși care sînt formați din verigi identice (—A—A—A—A—A—) și compuși care sînt formați din verigi diferite, dispuse dezordonat (—A—B—B—A—C—B—A—).

Din punctul de vedere al lanțului de bază, compușii macromoleculari, indiferent de structură, sînt de asemenea de două categorii:

— compuși cu lanțul principal format din atomi identici, compuși homocatenari (cauciuc natural);

— compuși al căror lanț principal e format din două sau mai multe elemente, compuși heterocatenari (proteinele, celuloza).

Cunoașterea structurii specifice diferitelor categorii de polimeri contribuie la înțelegerea clasificării și proprietăților de bază ale compușilor macromoleculari.

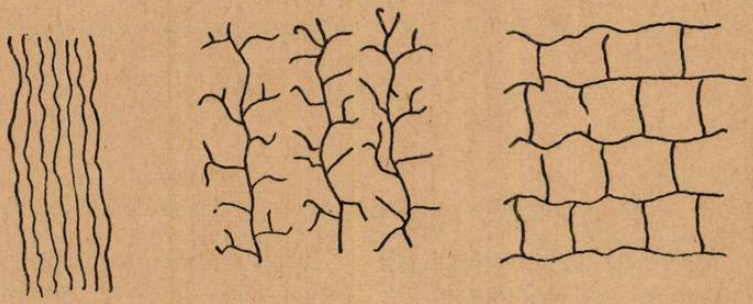
De asemenea, pentru explicarea diferitelor însușiri ale compușilor macromoleculari sînt necesare și cunoștințe referitoare la forma geometrică a macromoleculelor. Din acest punct de vedere, compușii macromoleculari se împart în 3 categorii: polimeri liniari, ramificați și spațiali.

Macromoleculele polimerilor liniari au forma unor lanțuri lungi, asimetrice. Din această categorie fac parte celuloza, cauciucul natural nevulcanizat și mulți compuși macromoleculari sintetici. O formă asemănătoare o au și macromoleculele polimerilor ramificați, numai că lanțurile lungi prezintă ramificații scurte laterale.

Macromolecula polimerilor spațiali este formată din lanțuri lungi legate prin legături transversale, care reprezintă punți de legătură între lanțurile lungi (lîna și unii polimeri sintetici). Pe baza acestor caracteris-

tici ale structurii compușilor macromoleculari se poate explica elevilor marea lor diversitate, precum și proprietățile lor fundamentale.

REPREZENTAREA SCHEMATICĂ A STRUCTURII POLIMERILOR



liniari ramificați spațiali

O primă concluzie care rezultă din studiul structurii polimerilor este aceea a specificului masei moleculare a polimerilor.

Masa compușilor macromoleculari nu rezultă, ca în cazul compușilor chimici obișnuiți, din însumarea maselor atomilor ce compun molecula, ci din masele omologilor care formează polimerul.

Din această cauză valoarea masei moleculare a unui compus macromolecular nu mai este strict determinată, ci ea reprezintă media maselor moleculare ale omologilor ce intră în constituția polimerului și se numește *masă moleculară medie*. De aceea, masa moleculară a polimerilor nu mai prezintă aceeași importanță pentru studiul însușirilor compușilor respectivi, ca în cazul compușilor cu masă moleculară determinată.

Una din proprietățile principale ce decurg din natura structurii tuturor compușilor macromoleculari este aceea că, spre deosebire de celelalte substanțe chimice, ei prezintă numai două stări de agregare — lichidă și solidă.

Ilustrarea acestei proprietăți contribuie la explicarea faptului că compușii macromoleculari prezintă o mai mare stabilitate în procesele tehnologice de prelucrare.

Un alt grup de proprietăți ale compușilor macromoleculari decurge din forma geometrică a macromoleculelor. De exemplu, polimerii liniari se pot transforma în soluții de concentrații relativ mici, fapt care determină o viscozitate mai mare de zeci și sute de ori, față de viscozitatea soluțiilor compușilor cu moleculă mică de aceeași concentrație.

Unii polimeri liniari se topesc fără a se descompune, dînd naștere de asemenea unor soluții foarte vîscoase, datorită gradului mare de asimetrie a macromoleculei.

Datorită particularităților structurii lor, polimerii liniari prezintă indici fizico-mecanici înalți : rezistență la rupere și elasticitate mare. Aceste însușiri se explică prin faptul că macromoleculele liniare, sub acțiunea unor forțe exterioare, pot atinge un înalt grad de orientare, realizîndu-se o împachetare foarte compactă.

Polimerii ramificați, datorită asemănării ca formă cu polimerii liniari, pot fi de asemenea trecuți în soluție, însă, spre deosebire de cei liniari, polimerii ramificați prezintă o viscozitate și o rezistență la rupere mai mică. Acestea se datoresc, pe de o parte, structurii ramificate care împiedică orientarea macromoleculelor și împachetarea compactă, iar pe de alta, gradului redus de asimetrie al macromoleculelor respective.

Proprietățile polimerilor spațiali se deosebesc radical de ale celorlalte categorii amintite. În primul rînd, polimerii spațiali nu se topesc fără a se descompune și — datorită faptului că între macromolecule se manifestă forțe chimice puternice de legătură — aceștia nu pot fi trecuți în soluție. Proprietățile fizice și fizico-mecanice ale acestor polimeri depind de numărul și de modul regulat al dispunerii legăturilor chimice intermoleculare. Creșterea numărului de legături intermoleculare determină creșterea durității polimerului și, în același timp, micșorarea elasticității și a rezistenței la deformări.

Datorită acestor proprietăți specifice, polimerii spațiali pot da naștere la substanțe cu însușiri asemănătoare cristalelor.

Cunoscînd structura și însușirile compușilor macromoleculari, s-au determinat reacțiile chimice pe baza cărora s-au putut obține polimeri sintetici: polimerizarea și policondensarea.

Polimerizarea reprezintă metoda de bază în obținerea pe cale sintetică a compușilor macromoleculari. Cu toate că reacția de polimerizare s-a studiat la capitolul „hidrocarburi aciclice nesaturate", e necesar să se insiste asupra acestei metode în cadrul temei respective, deoarece reacția e caracteristică compușilor macromoleculari.

Specific acestei reacții e faptul că în urma unirii monomerilor nu se obțin produse secundare, iar compoziția polimerului rezultat nu prezintă deosebiri față de substanțele reactante.

În urma procesului de polimerizare, gradul de nesaturare al monomerului scade, numărul total de molecule se micșorează și se mărește masa moleculară medie.

Polimerizarea este de două feluri: polimerizarea în lanț, care se produce după teoria reacțiilor înlănțuite a lui N. N. Semenov și care are cea mai largă întrebuințare în practică, în special pentru producerea fibrelor sintetice și a cauciucurilor; și polimerizarea în trepte, care are loc prin adiția treptată a moleculelor de monomeri, iar compușii intermediari formați sînt stabili și pot fi separați din sfera de reacție.

În industria chimică de sinteză se utilizează și procesul de polimerizare mixtă, denumit copolimerizare, iar compușii obținuți copolimeri. Specific acestei reacții e faptul că rezultă copolimeri în structura cărora intră verigi elementare diferite, dispuse dezordonat, corespunzătoare monomerilor folosiți pentru reacție.

Copolimerizarea se aplică mult în industria cauciucului sintetic butadienic.

Policondensarea este metoda de obținere a polimerilor care are loc pe baza reacției de unire a mai multor molecule de monomeri și, spre deosebire de polimerizare, în urma reacției de policondensare are loc eliminarea de molecule simple cu masă moleculară mică (apă, amoniac,

acid clorhidric, alcool). În urma reacției de policondensare, compoziția polimerului obținut nu mai corespunde cu compoziția elementară a substanțelor reactante.

Policondensarea se folosește în procesul de obținere a substanțelor care posedă în compoziția lor grupe funcționale ca: bachelita, capronul, perlonul L, relonul.

Cunoscînd structura, proprietățile și metodele de bază utilizate în obținerea diferiților polimeri, în condiții experimentale diferite se poate orienta în așa fel sinteza, încît să se obțină compuși macromoleculari cu proprietăți dinainte cunoscute. Așa se explică faptul că în cercetarea științifică și în industria chimică de sinteză s-a putut obține o gamă foarte variată de produse macromoleculare, cu o largă aplicabilitate în practică. Așa cum spune acad. E. Angelescu, aproape în fiecare moment ne folosim de materiale constituite din polimeri: de la întrerupătorul de lumină electrică pînă la ciorapul de nylon, de la obiectele de toaletă la cutia televizorului sau a aparatului de radio, de la cutia în care ne păstrăm mașina de ras, la geamurile autobuzului, folosim materiale noi de sinteză constituite din polimeri. [6]

Utilizarea pe o scară atît de largă, în diferite sectoare ale economiei, a materialelor din polimeri justifică pe bună dreptate ideea că după epoca bronzului și a fierului „omenirea cunoaște acum epoca polimerilor".

Cunoștințele despre compușii macromoleculari ce se transmit elevilor din școala medie de cultură generală nu pot să nu se refere la uriașa însemnătate economică a acestora.

E cunoscut fenomenul care are loc în zilele noastre cînd, în industrie, metalele neferoase și chiar metalele feroase — oțeluri rezistente la acizi, oțeluri inoxidabile, fierul, fonta etc. sînt înlocuite cu mult succes cu materiale din polimeri. Pentru calitățile lor deosebite, demonstrate în practica diferitelor ramuri industriale, materialelor din polimeri li s-a schimbat numele din materiale „înlocuitoare" în materiale „de neînlocuit".

Sfera de utilizare a compușilor macromoleculari se lărgește zi de zi, pătrunzînd și în alte domenii decît cel tehnic.

Astfel, se folosesc cu mult succes mase macromoleculare în chirurgie, pentru înlocuirea plasmei sanguine în cazuri de hemoragii și la confecționarea protezelor.

Industriei materialelor din polimeri din țara noastră i se deschid uriașe perspective, deoarece posedăm o bogată bază de materii prime deosebit de variată — gaz metan, cărbune, sare, petrol. În cadrul planurilor noastre economice se prevede dezvoltarea industriei polimerilor și utilizarea largă a materialelor sintetice în toate ramurile de activitate.

Acordînd atenția cuvenită cunoștințelor privind chimia compușilor macromoleculari, școala noastră va face un pas important în direcția modernizării conținutului învățămîntului și a apropierii lui de viață, prin pregătirea cadrelor necesare acestei importante ramuri a economiei noastre naționale.

---

[6] Acad. E. Angelescu: *Cercetarea științifică și cerințele producției*, Viața economică nr. 1/1963.

ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ МАКРОМОЛЕКУЛЯРНЫХ СОЕДИНЕНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Развитие промышленности материалов на основе полимеров — результат значительных успехов в области макромолекулярных соединений и богатого „сырья" в нашей стране — ведет к необходимости соответствующей подготовки специалистов. Так как в основе этой подготовки лежит полный курс средней общеобразовательной школы, авторы подчеркивают необходимость серьезного изучения, на урохах химии, главы о макромолекулярных соединениях.

С этой целью проводится анализ программных требований и вносятся предложения для реорганизации учебного материала этой главы.

L'IMPORTANCE DE L'ÉTUDE DES COMPOSÉS MACROMOLÉCULAIRES DANS L'ÉCOLE MOYENNE

(Résumé)

Le développement de l'industrie des polymères comme suite des importants succès remportés par la chimie dans le domaine des composés macromoléculaires et de l'existance de ressources matérielles importantes dans notre pays, exige des cadres sérieusement préparés pour ce secteur. Etant donné que les cadres futurs seront promus parmi les diplômés des écoles de culture générale, les auteurs soulignent l'importance de l'étude approfondie, au cours des leçons de chimie, du chapitre concernant les composés macromoléculaires.

A cet effet, ils analysent les programmes scolaires actuels et font des propositions à l'égard de l'organisation de la matière de ce chapitre, pour contribuer à l'orientation moderne des connaissances de chimie organique dans l'école moyenne.

THE IMPORTANCE OF STUDYING MACROMOLECULAR COMPOUNDS IN THE SECONDARY SCHOOL

(Abstract)

The development of the polymer materials industry following the remarkable successes achieved by chemistry in the study of macromolecular compounds and the existance of vast natural resources in this country require highly qualified experts in the field. As quite a number of secondary schoolleavers are likely to embrace this career, it is essential that the chapter on macromolecular compounds be thoroughly studied as part of the chemistry lessons in the high school. To this effect, the authors examine the syllabus now in use and make a number of proposals meant to bring this chapter more in line with the new trends in organic chemistry teaching in the high-school.

CORELAȚIA DINTRE OBIECTELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN INSTRUIREA PRACTICĂ A ELEVILOR DIN ȘCOLILE TEHNICE-VETERINARE

Conf. univ. ION DIMITRIU și cercetător IOANA TUFOI

În fața învățămîntului agricol stau sarcini deosebit de importante pe linia pregătirii temeinice a specialiștilor pentru agricultura noastră socialistă.

La Plenara din 30 iunie 1961, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a arătat că: „Una din condițiile de bază ale dezvoltării agriculturii socialiste este asigurarea ei cu cadre bine pregătite din punct de vedere teoretic și practic, capabile să aplice în producție cuceririle științei și experiența înaintată, să organizeze și să conducă cu pricepere marile gospodării socialiste" [1].

Hotărîrea partidului și a guvernului din luna mai 1962 referitoare la reorganizarea rețelei de școli agricole a avut ca urmare îmbunătățirea calității pregătirii elevilor în școlile cu caracter agricol.

Introducerea unor planuri și programe noi de învățămînt, experimentate și îmbunătățite în anul școlar 1962—1963, a ajutat cadrele didactice la organizarea și la desfășurarea mai judicioasă a procesului de învățămînt.

În elaborarea planului și programelor de învățămînt pentru școlile agricole s-a ținut seama de următoarele:

1. Selecționarea materiei de învățămînt în funcție de specificul fiecărei ramuri a agriculturii.
2. Repartizarea justă a acestei materii pe anii de studii.
3. Stabilirea unui raport adecvat între timpul afectat teoriei și practicii.

O problemă importantă a constituit-o stabilirea unui raport echilibrat între volumul de cunoștințe de cultură generală, de cultură tehnică generală și de specialitate.

Fiecare obiect de învățămînt din cadrul ciclurilor amintite contribuie într-o formă specifică la pregătirea multilaterală a viitorilor tehnicieni veterinari. Obiectele de cultură generală: matematica, limba romînă,

---

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: Raportul *„Asupra îndeplinirii directivelor Congresului al III-lea al P.M.R. privind construirea socialismului la sate și dezvoltarea agriculturii"*, Editura politică, București, 1961, p. 59.

elemente de socialism științific și de economie politică etc., îmbogățesc cunoștințele generale ale elevilor, dîndu-le — în același timp — și o orientare legată de meseria aleasă. Profesorii, prin exemple convingătoare, pot să le arate elevilor importanța meseriei alese, să le educe dragostea față de specialitatea aleasă. Tot în cadrul acestor obiecte, elevii pot să fie puși în situația de a dezvolta teme legate de practica în producție, pentru a-și dezvolta limbajul profesional. În felul acesta, elevii sînt ajutați să-și îmbogățească sistemul de noțiuni științifice însușit anterior și să completeze unele noțiuni însușite în mod empiric.

Cunoștințele tehnice generale referitoare la cultura plantelor și la creșterea animalelor constituie baza teoretică a studierii disciplinelor de specialitate și pentru învățămîntul tehnic ulterior. Aceste obiecte de învățămînt au rolul de a-i orienta în general pe elevi în meseria respectivă, familiarizîndu-i cu legile generale ale vieții plantelor și animalelor.

Studiul disciplinelor tehnice generale nu este însă suficient pentru ca elevii să-și însușească meseria în detaliile ei. Obiectele de specialitate sînt în mod nemijlocit legate de muncă și îi ajută pe elevi la însușirea meseriei respective.

O problemă importantă în elaborarea planului și a programelor de învățămînt a constituit-o, după cum am arătat, justa repartizare a volumului de cunoștințe pe ani de studii.

Aceasta devine o premisă necesară pentru a stabili corelații juste între cunoștințele de cultură generală, de tehnică generală și de specialitate.

În anul I al școlii tehnice veterinare, obiectele de cultură tehnică generală înarmează pe elevi cu cunoștințele de bază ale specialității. Așa, de pildă, studierea anatomiei și fiziologiei animale, în anul I, constituie baza teoretică care îi ajută pe elevi în însușirea unor obiecte de specialitate în anii următori, ca: zootehnia specială, boli infecto-contagioase, boli interne și parazitare, chirurgia veterinară și altele. Cunoștințele de biochimie și cultura plantelor de nutreț predate în anul I îi ajută la studiul obiectului: „alimentația animalelor domestice", din anul II etc.

Prin urmare, pregătirea la disciplinele de specialitate este fundamentată de pregătirea de la disciplinele de cultură tehnică generală.

De modul în care elevii și-au însușit anterior cunoștințele de cultură tehnică generală și de modul în care se face corelarea cu aceste discipline, în timpul asimilării cunoștințelor de cultură tehnică specială, depinde în mare măsură buna pregătire a tehnicienilor de mîine.

Un aspect important în pregătirea viitorilor tehnicieni veterinari îl constituie — pe lîngă corelația justă dintre diferite obiecte de învățămînt — și legătura acestora cu practica. În noile planuri și programe de învățămînt, peste 50% din timpul școlarizării elevilor este afectat instruirii practice. Activitatea practică se desfășoară, începînd chiar din anul I, în laboratoare, în gospodării didactice experimentale, în unitățile socialiste de producție agricolă ș.a.

Probleme deosebit de importante se pun în legătură cu organizarea activității practice. În școlile cu profil zooveterinar, începînd din anul

școlar 1962/63, s-a pus un accent mai mare pe instruirea practică multilaterală, în domeniul creșterii animalelor, a viitorilor tehnicieni veterinari.

Pentru a putea face față complexității procesului creșterii animalelor, tehnicianul veterinar, pe lîngă cunoștințele privind prevenirea și combaterea bolilor la animale, va trebui să cunoască și problemele legate de selecția animalelor, de asigurarea bazei furajere, de alimentație și de mecanizarea proceselor de producție în zootehnie. Prin urmare, instruirea multilaterală nu este un deziderat subiectiv, ci decurge din însăși particularitățile procesului de producție agricolă. Menționăm, însă, că planurile și programele de învățămînt creează doar premisele unei bune desfășurări a procesului de învățămînt. Cadrele didactice sînt acelea care, prin pregătirea lor competentă și multilaterală, prin munca lor asiduă, realizează educarea corespunzătoare a viitorilor specialiști.

Corelația dintre cunoștințele de la diferitele obiecte de învățămînt și dintre acestea și practică poate fi realizată în toate etapele procesului de învățămînt.

În experimentul nostru s-a pornit de la faptul că bagajul cunoștințelor teoretice de la diferite obiecte de învățămînt constituie fundamentul științific al desfășurării activității practice.

Aceste cunoștințe trebuie să fie corelate, în efectuarea unor activități practice, în explicarea multilaterală a unor fenomene din viața plantelor și a animalelor. Profesorii nu trebuie să realizeze corelații forțate între temele din programă și activitatea practică.

În cercetare s-a urmărit, în special, latura metodică a corelației dintre disciplinele de cultură tehnică generală și specială, în instruirea tehnică în producție, și anume: corelația dintre cunoștințele de anatomie și fiziologie animală și zootehnie generală.

Desigur, ar fi interesant de cercetat și modul în care se realizează corelația la toate obiectele de învățămînt, într-o etapă cît mai lungă; această problemă va constitui însă o preocupare de viitor.

I. ORGANIZAREA ȘI METODICA CERCETĂRII

Cercetarea a fost efectuată în anul școlar 1962—1963 la Centrul școlar agricol din București, la clasa A și B din anul I (Școala tehnică veterinară) *. Ea s-a desfășurat în două etape și anume:

1) În prima etapă s-au analizat condițiile concrete ale desfășurării procesului instructiv-educativ din școală și cele ale practicii curente în producție (abator, fermă).

2) În etapa a doua s-au introdus unele măsuri experimentale în desfășurarea practicii continue.

În legătură cu desfășurarea procesului instructiv-educativ, s-a urmărit:

a) Modul cum profesorii realizează corelația în timpul predării cunoștințelor de anatomie și fiziologie animală și de zootehnie.

* În desfășurarea cercetării am fost sprijiniți de către conducerea școlii și de tov. profesori dr. Ortansa Radoveneanu și ing. Virgil Dan.

b) Posibilitățile elevilor de a realiza corelații juste între cunoștințele de anatomie și fiziologie animală și zootehnie generală.

Pentru a vedea în ce măsură elevii pot (în condițiile predării obișnuite) integra într-un sistem unitar cunoștințele de la aceste obiecte de învățămînt, la sfîrșitul trimestrului al III-lea s-au dat următoarele probe de control :

— Principalele măsurători efectuate la taurine ; baza lor anatomică și importanța cunoașterii lor în creșterea taurinelor.

— Cum ajută cunoașterea fiziologiei animalelor la creșterea productivității lor.

In afara acestor probe de control, am mai folosit observația, convorbirile cu elevii, cu profesorii etc., studiul documentelor școlare.

Etapa a doua a cercetării a cuprins practica continuă desfășurată în perioada 17 iunie—12 iulie 1963 în G.A.S. Dudu și în G.A.S. de la Buftea, secția Săbăreni.

In vederea cercetării, am introdus unele măsuri experimentale la G.A.S. Dudu, unde există un puternic sector zootehnic (secția Zurbaua) :

a) Organizarea unor lecții experimentale de instruire practică, în vederea realizării de către profesorul de specialitate a corelației cunoștințelor de anatomie și fiziologie cu cele de zootehnia generală (la clasa experimentală I B a anului I).

b) Efectuarea acelorași lucrări la clasa de control (la clasa A a anului I), unde corelația dintre cunoștințe și activitatea practică era făcută de elevi cu ajutorul profesorului.

c) Organizarea unor convorbiri individuale și colective cu elevii clasei experimentale, referitoare la cunoașterea și la explicarea științifică a unor fenomene din viața animalelor.

Scopul acestor convorbiri a fost stabilirea nivelului cunoștințelor elevilor în legătură cu :

— formarea reflexelor condiționate la animale ;

— recunoașterea reflexelor în condiții variate ;

— explicarea mecanismului fiziologic al acestora ;

— înțelegerea rolului reflexelor condiționate în viața animalelor.

d) Determinarea preciziei în efectuarea principalelor măsurători de către unii elevi de la clasa de control și de către alții de la clasa experimentală.

In această etapă a cercetării am folosit : experimentul, convorbiri cu elevi și profesori, observația, analiza lucrărilor elevilor ș.a.

La sfîrșitul perioadei de practică au fost date probe de control similare celor de la sfîrșitul trimestrului al III-lea al anului școlar 1962—1963, privind următoarele :

— Ce măsurători ați efectuat în practică la taurine și ce importanță au aceste măsurători în procesul de creștere al acestei specii ?

— Ce reflexe condiționate ați observat la taurine ? ; care este importanța lor în procesul de producție ? ; cum se explică formarea lor din punct de vedere fiziologic ?

II. REZULTATELE OBȚINUTE ȘI ANALIZA LOR

În prima etapă a cercetării, în cadrul orelor de predare, cît și al orelor de instruire practică s-au urmărit mijloacele și metodica corelării cunoștințelor de anatomie și fiziologie animală, cu zootehnia generală, cu referire specială la capitolul de zootehnie generală intitulat: „Exteriorul animalelor domestice". Studiul exteriorului animalelor furnizează elementele necesare pentru cunoașterea conformației corporale și a gradului de dezvoltare corporală a animalelor. Acestea — la rîndul lor — informează asupra sănătății animalelor, a gradului de dezvoltare etc. Ținînd seama de interdependența ce există între structură și funcție, cunoașterea exteriorului corpului ajută în mod deosebit în acțiunea de selecție a animalelor. Aprecierea exteriorului animalelor domestice, se face pe baza anumitor măsurători corporale. Pentru a putea efectua corect aceste măsurători, iar datele obținute să fie comparabile pentru indivizii din aceeași rasă, trebuie cunoscută baza anatomică a regiunilor măsurate.

Baza anatomică a unei regiuni este constituită din oase, mușchi, tendoane, ligamente, articulații, țesutul conjunctiv subcutanat și toate celelalte elemente anatomice ce constituie regiunea respectivă. Cunoașterea de către elevi a bazei anatomice a unei părți din corp servește la delimitarea acestei regiuni și la stabilirea funcționării organelor sau aparatelor legate de regiunea respectivă.

Analiza fiecărei regiuni corporale se apreciază în raport cu modul cum trebuie să se prezinte ea la diferite animale, ținînd seama de modul în care sînt folosite. Cunoașterea bazei anatomo-fiziologice a fiecărei regiuni corporale, analiza acestor regiuni, se bazează pe legătura dialectică dintre formă și funcție, dintre cauză și efect.

Analizînd modul în care se predau cunoștințele la acest capitol la anul I de la Școala tehnică-veterinară din București, am observat următoarele:

— în predarea cunoștințelor teoretice metodele folosite nu au fost adaptate temelor respective. Acest lucru a dus în unele cazuri la uniformitate și la monotonie în predare;

— legat de procesul predării s-au observat deficiențe în folosirea materialului intuitiv, care de multe ori nu era folosit în mod adecvat (ex. folosirea cu precădere a planșelor în locul mulajelor, nefolosirea filmului didactic, diafilmului și diapozitivelor);

— lipsa de preocupare specială pentru corelarea cunoștințelor teoretice în cadrul obiectelor de profil și a acestora cu practica.

Toate acestea ne-au orientat în stabilirea obiectivelor cercetării.

— Avînd în vedere că în cercetare se recomandă să se aleagă clase de nivel aproximativ egal la învățătură, noi am ales drept clasă experimentală clasa B a anului I, care avea un nivel mai scăzut la învățătură decît clasa A (clasa de control).

S-a procedat în acest fel, deoarece efectul introducerii unor măsuri experimentale putea fi mai evident la o asemenea clasă.

Clasa experimentală a fost o clasă-omogenă la învățătură, ca și aceea de control, fiind depășită de aceasta din urmă, ca nivel general de pregătire.

Pentru a verifica posibilitățile elevilor de a stabili corelații între cunoștințele referitoare la măsurători în zootehnie, și la baza lor anatomo-fiziologică, s-au dat unele probe de control.

Probele analizate de noi la ambele clase au fost sistematizate astfel: răspunsuri corecte și complete; răspunsuri parțial corecte; răspunsuri incomplete, greșite și probleme care nu au primit nici un răspuns.

A rezultat că la clasa A, anul I, 23,5% răspunsuri aparțin primei categorii de răspunsuri, 58,9% categoriei a doua și 17,7% categoriei a treia.

La clasa B a anului I, 15% răspunsuri aparțin primei categorii, 48% categoriei a II-a și 37 categoriei a III-a.

Rezultatele obținute în prima etapă (teorie) ne dovedesc că elevii din clasa A a anului I s-au menținut la un nivel superior față de cei din clasa B a aceluiași an.

Rezultă, de asemenea, că un procent mare de elevi din clasa A, anul I, au dat răspunsuri corecte, din care se reflectă corelația justă între baza anatomică și regiunea măsurată. Iată cîteva exemple:

Eleva S. A., vorbind despre scopul în vederea căruia sînt făcute măsurătorile, arată: „...cu ajutorul lor noi cunoaștem tipul de constituție al animalului, dacă animalul are abateri față de rasa din care face parte, dacă el poate fi selecționat pentru reproducție. Aceste măsurători ne ajută la realizarea selecției animalelor".

In continuare, această elevă leagă caracteristicile exterioare de tipul de productivitate: lapte, carne etc.

Explicînd înălțimea la greabăn, elevul N. R. arată în mod just că: „se ia cu bastonul (zoometrul) de la marginea superioară a apofizei spinoase a ultimei vertebre dorsale. Pentru a găsi mai bine locul pe spinare unde trebuie să se așeze brațul bastonului de măsurat, se urmărește coasta pînă la coloana vertebrală și de la locul de unire se numără dinainte spre înapoi a doua gropiță, unde se așază vergeaua".

Eleva G. V. (clasa B, anul I) precizează corect înălțimea la crupă: „reprezintă înălțimea animalului de la sol pînă la cel mai înalt punct al crupei, care este dat de linia imaginară ce unește cele două oase iliace".

Rezultă că acești elevi au reușit să coreleze în mod just cunoștințele de anatomie animală cu cele de zootehnie generală, în explicarea principalelor măsurători la taurine.

Majoritatea celorlalți elevi s-au mărginit să enunțe numai regiunile ce trebuie măsurate, fără să precizeze baza lor anatomică etc.

Măsurătorile nu constituie un scop în sine, ci ajută la cunoașterea dezvoltării animalului la un moment dat al existenței sale, permit stabilirea ritmului de creștere al tineretului taurin, observarea gradului de încadrare în standardul rasei de animale adulte și ajută la selecționarea animalelor în vederea creșterii productivității lor.

Din analiza probelor de control rezultă că un număr relativ mic de elevi posedă cunoștințele referitoare la tehnica efectuării măsurătorilor. Aceasta este o consecință a modului de organizare a lucrărilor practice curente privitoare la măsurători.

Analizînd lucrările elevilor în legătură cu „măsurătorile", s-a observat lipsa de sistematizare. Unii elevi au cunoștințe, dar n-au o logică în

expunerea lor. Este știut faptul că însăși ordinea de expunere a materialului reprezintă o experiență generalizată.

Posibilitățile, în general, slabe de corelare a cunoștințelor de zootehnie și fiziologie, se datorează unor greutăți în asimilarea cunoștințelor menționate mai înainte.

Elevii au o bază îngustă de corelare și de reprezentări corecte despre diferitele procese fiziologice, ceea ce a dus la unele confuzii.

Dotarea școlii cu un laborator de anatomie și fiziologie, precum și afectarea unui număr mai mare de ore pentru predarea cunoștințelor de anatomie și fiziologie animală, vor duce la o însușire mai temeinică a acestor cunoștințe. În elaborarea noilor manuale, volumul cunoștințelor de fiziologie este mult mai mare, în raport cu al celor de anatomie. Folosirea filmului didactic în predarea acestor cunoștințe va ajuta la înțelegerea complexității unor procese fiziologice.

Însușirea conștientă și activă a cunoștințelor de fiziologie, formarea priceperilor și deprinderilor de a le folosi în practică, îi va ajuta pe viitorii tehnicieni veterinari în prevenirea și combaterea diferitelor boli la animale.

Probele date spre rezolvare elevilor la sfîrșitul trimestrului al III-lea ne-au dat posibilitatea să cunoaștem felul în care elevii pot stabili unele corelații, precum și unele dificultăți întîmpinate de aceștia.

Pe baza acestei cunoașteri, am trecut la introducerea unor măsuri experimentale în desfășurarea practicii continue.

Pentru a ne da seama de modul cum elevii aplică în practică cunoștințele însușite la orele de curs, am urmărit desfășurarea lecțiilor de practică în producție la capitolul „Studiul exteriorului la animale".

Lecția de instruire practică cu tema „Principalele măsurători efectuate la taurine" s-a desfășurat ținînd seama de cunoștințele elevilor obținute în cadrul lecțiilor teoretice.

În cadrul instructajului introductiv, profesorul a stabilit cu ajutorul elevilor următoarele:

— importanța studiului exteriorului la taurine;
— principalele măsurători la taurine;
— baza lor anatomo-fiziologică;
— instrumentarul necesar efectuării măsurătorilor.

După demonstrarea principalelor măsurători de către profesor, în cadrul instructajului curent, elevii au fost puși să efectueze individual lucrarea.

În această fază a lucrării au fost rezolvate probleme noi, neamintite în instructajul introductiv (s-a cerut elevilor să descrie mai amănunțit diferitele regiuni corporale ale căror măsurători se efectuau, să spună dacă animalul este dezvoltat normal, sau prezintă defecte de conformație).

Profesorul de specialitate a intervenit cu unele întrebări suplimentare privind formularea explicației teoretice a operației efectuate sau mînuirea instrumentarului etc.

Elevii au fost ajutați să aplice cunoștințele teoretice de la diferite obiecte de învățămînt, în mod just, în activitatea practică.

Formarea priceperii de a efectua principalele măsurători în zootehnie a presupus actualizarea unor cunoștințe de la diferite obiecte de cultură tehnică și de specialitate și a unora legate de tehnica mînuirii instrumentarului de măsurat în activitatea practică propriu-zisă a elevilor. Priceperile de muncă se formează în activitatea practică propriu-zisă.

La sfîrșitul lucrării practice, în instructajul final, profesorul de specialitate a pus elevilor întrebări de sinteză, în vederea fixării cunoștințelor.

În continuare, profesorul a făcut aprecieri asupra cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor practice, asupra comportării elevilor. Ca temă, li s-a dat să treacă lucrarea efectuată în caietele de practică.

La clasa de control, instructajul introductiv la aceeași lucrare practică a fost sumar.

Sub îndrumarea profesorului de specialitate, corelația dintre cunoștințele teoretice și activitatea practică a fost făcută de elevi în timpul efectuării lucrării practice.

Determinarea preciziei în efectuarea lucrărilor practice s-a făcut pe baza măsurătorilor efectuate de către 3 subiecți din fiecare clasă (experimentală și de control) cu același nivel la învățătură.

Rezultatele sînt prezentate în tabelul următor:

Tabelul nr. 1

Nr. crt.	Regiunile măsurate (cm) / Subiectul care a efectuat măsurătorile	Clasa B a anului I (experimentală) P.V.	G.V.	O.D.	Media măsurătorilor (cm)	Standardul rasei (cm)	Abaterile ± față de standardul rasei (cm)
1	Înălțimea la greabăn	135,00	135,00	135,00	135,00	135,00	—
2	Înălțimea la spinare	135,50	135,50	135,50	135,50	135,50	—
3	Înălțimea la crupă	144,00	145,00	146,00	145,00	144,00	+ 1
4	Înălțimea crupei la baza cozii	146,00	146,00	146,00	146,00	146,00	—
5	Lărgimea pieptului	45,00	45,50	45,30	45,26	45,00	+ 0,26
6	Lărgimea crupei la șolduri	53,00	54,00	53,50	53,50	54,00	— 0,50
7	Lungimea oblică a corpului	156,50	156,00	157,00	156,50	156,00	+ 0,5
8	Perimetrul fluierului	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	—
		Clasa A a anului I (control) L.E.	B.F.	M.C.			
1	Înălțimea la greabăn	134,00	133,50	135,00	134,16	135,00	— 0,84
2	Înălțimea la spinare	136,00	137,00	137,00	136,60	135,50	+ 1,10
3	Înălțimea la crupă	141,00	141,50	142,00	141,50	144,00	— 2,50
4	Înălțimea crupei la baza cozii	145,00	144,50	143,50	144,30	146,00	— 1,70
5	Lărgimea pieptului	41,00	41,00	42,50	41,50	45,00	— 3,50
6	Lărgimea crupei la șolduri	52,50	52,00	52,02	52,16	54,00	— 1,84
7	Lungimea oblică a corpului	152,00	151,00	153,00	152,00	156,00	— 4,00
8	Perimetrul fluierului	20,50	19,50	20,00	20,00	21,00	— 1,00

Măsurătorile au fost efectuate la rasa de taurine (Brună de Maramureş), comparativ cu datele standard ale acestei rase. S-au stabilit apoi prin diferenţe, abaterile în plus sau în minus ale măsurătorilor efectuate, faţă de standardul rasei respective.

Din tabel rezultă că la clasa de control abaterile măsurătorilor faţă de standard sînt cuprinse între —4 cm şi +1,10 cm. Aceste rezultate se datoresc şi faptului că la această clasă instructajul introductiv a fost făcut sumar, iar lucrarea practică n-a fost efectuată în mod demonstrativ de către profesor. În efectuarea lucrării de către elevi, profesorul le-a reamintit numai cunoştinţele teoretice necesare (de anatomie, fiziologie şi zootehnie) şi cunoştinţele tehnologice de la lucrările practice din timpul anului şcolar.

Aşa îşi găseşte justificarea faptul că eleva B. F. de la clasa de control nu a putut preciza corect punctul articulaţiei scapulo-humerale, pentru a măsura lungimea oblică a trunchiului. Deşi această elevă are cunoştinţele necesare, în mod practic ea nu a putut fixa bine zoometrul, eroarea măsurătorii fiind de —4 cm.

La clasa experimentală la care s-au făcut corelările necesare în instructajul introductiv şi s-au efectuat în mod demonstrativ măsurătorile de către profesor, erorile la măsurători faţă de standardul rasei au fost cuprinse între +1,00 şi —0,5 cm.

Rezultatele probelor de control de la sfîrşitul perioadei de instruire practică în producţie (trimestrul al III-lea) scot în evidenţă faptul că la clasa de control, ca o consecinţă a instruirii practice, procentul de răspunsuri corecte la tema urmărită, a crescut de la 23,5 la 61,6.

La clasa experimentală, datorită măsurilor experimentale introduse în cadrul practicii continue în producţie. procentul de răspunsuri corecte a crescut de la 15 la 77,2 ceea ce este foarte semnificativ.

Clasa experimentală, pe lîngă faptul că a depăşit cu 62,2% numărul răspunsurilor corecte, din prima etapă, a dat răspunsuri mult mai bune decît clasa de control (la primul subiect).

Aceasta a dovedit eficienţa realizării corelaţiei de către profesorul de specialitate, cu ajutorul elevilor, în timpul lucrărilor practice.

Majoritatea elevilor de la clasa experimentală au dat răspunsuri sistematice, bazate pe o temeinică cunoaştere a bazei anatomo-fiziologice a principalelor măsurători.

Astfel, eleva L.E. din clasa de control a scris: „lungimea trunchiului se ia de la articulaţia scapulo-humerală pînă la ischium. Această lungime intră şi în formula pentru calcularea greutăţii animalului". Influenţa practicii continue este evidentă şi în răspunsul elevului G. V. din aceeaşi clasă, care arată că: „înălţimea, la spinare, se ia cu zoometrul, de la sol pînă la nivelul ultimei vertebre dorsale" etc. Acest elev — cunoscînd baza anatomică — a reuşit să execute măsurătoarea în bune condiţii şi să observe un defect de conformaţie (spinarea înşeuată).

Explicînd modul de măsurare al înălţimii la crupă, eleva D. A. din clasa experimentală a arătat: „înălţimea la crupă se ia de la sol, pînă la partea cea mai anterioară a crupei, la punctul care se obţine prin intersecţia liniei marginale a iliului cu linia mediană a crupei".

După ce a arătat în mod corect baza anatomică a măsurătorilor la taurine, a făcut o sinteză, arătînd importanţa unor proporţii juste între diferite regiuni ale corpului, pentru producţia de carne, lapte etc.

Cunoştinţele de anatomie, de fiziologie animală şi de zootehnie au fost corelate în mod just. Această elevă a depăşit cadrul îngust al unor memorări, în cadrul unor capitole sau al unui obiect, trecînd la corelaţii mai largi între sisteme de cunoştinţe din diferite obiecte din învăţămînt.

S-a mai constatat că lucrările elevilor de la sfîrşitul practicii continue conţin o serie de exemple luate din activitatea practică, în explicarea efectuării măsurătorilor.

De pildă, elevul O. I. scrie: „pentru executarea măsurătorilor, animalul se aşază în poziţie forţată, se desfac braţele zoometrului — un braţ al zoometrului se fixează de baston, pentru a nu împiedica lucrul, iar celălalt braţ se aşază pe punctul cel mai proeminent al greabănului" (a explicat noţiunea de înălţime la greabăn).

Rezultatele probei referitoare la corelarea cunoştinţelor de fiziologie şi productivitate, sînt mai bune la ambele clase, faţă de prima etapă.

Clasa de control a dovedit un nivel mai ridicat, faţă de cea experimentală.

Numărul răspunsurilor corecte la subiectul al doilea este de 53,8% la clasa de control şi de 40,9% la cea experimentală. În formularea răspunsurilor ce necesitau cunoştinţe de fiziologie şi productivitate, elevii şi-au valorificat experienţa practică în producţie. Iată cîteva exemple:

Elevul B. I. din clasa experimentală, explicînd formarea reflexului condiţionat la taurine, a arătat: „cînd am venit la G.A.S. am întrebat îngrijitorii dacă animalele au băut la adăpători de prima dată. Ei mi-au spus că la început animalele „nu ştiau", apoi „au învăţat". Noi am înţeles că la aceste animale s-au format „reflexe condiţionate".

Elevul B. A. din aceeaşi clasă a explicat importanţa adăpatului automat pentru productivitate la animale: „...vaca trebuie să aibă apă, acolo, în grajd; pînă îngrijitorul merge cu ea la o sursă mai îndepărtată, scade producţia de lapte pe care trebuia s-o dea".

Referindu-se la acelaşi reflex condiţionat, după ce a explicat mecanismul fiziologic, eleva I. D. din clasa de control scrie:

„Dacă animalul introduce botul şi adăpătoarea nu funcţionează, după mai multe încercări, îi dispare reflexul condiţionat". Prin urmare, elevul a sesizat că reflexele condiţionate apar numai în anumite condiţii şi se modifică atunci cînd se schimbă acestea.

Explicînd formarea reflexului condiţionat la taurine prin administrarea concentratelor, elevul M. S. (clasa B, anul I) scrie:

„Administrarea concentratelor numai în standul unde se execută mulsul mecanic a făcut ca animalul să vină singur la muls la o anumită oră".

Folosind cunoştinţele însuşite la fiziologia animală, elevul explică, apoi, mecanismul fiziologic al formării acestui reflex condiţionat.

Referindu-se la mecanismul fiziologic al aceluiași reflex, elevul B.G. (clasa B, anul I) scrie:

„Zgomotul produs de toacă este un excitant indiferent, iar hrana (concentratele) un excitant absolut; asociate, de mai multe ori au dus la formarea unui reflex condiționat".

Rezultatele la clasa experimentală — la problema realizării corelației dintre cunoștințele de fiziologie și de productivitate — au crescut la 38,1% după perioada de practică. Rezultatele au fost mai bune și la clasa de control, față de prima etapă — această clasă depășind cu 39,1% numărul răspunsurilor corecte de la primele probe.

Prin practica continuă elevii au reușit să lichideze unele lacune în realizarea corelației dintre cunoștințele de la diferite obiecte de învățămînt ce-i ajută să explice un fenomen, din diferite puncte de vedere.

Faptul că elevii de la clasa experimentală nu s-au putut ridica pînă la nivelul elevilor de la clasa de control, în realizarea corelației dintre cunoștințele de fiziologie și de zootehnie, se explică prin aceea că posibilitățile de corelare la clasa de control au fost mult sporite în prima etapă, față de clasa experimentală. De aici rezultă că practica continuă poate lichida unele lipsuri în realizarea corelației (fiind o etapă în realizarea ei), dar nu poate face totul; corelația dintre cunoștințele de fiziologie și zootehnie este mult mai complexă. Ea presupune înțelegerea unității dintre procesele de stimulare și frînare în activitatea vitală a organismului, corelația dintre organism și mediu.

Avînd în vedere legătura strînsă ce trebuie să existe între procesul asimilării și al aplicării cunoștințelor în activitatea practică, corelația trebuie să se realizeze în toate etapele procesului instructiv-educativ.

În predarea obiectelor de cultură generală, de cultură tehnică și de specialitate, în unele școli se folosesc planuri de corelare calendaristică. Acestea indică legăturile ce trebuie făcute în predarea diferitelor teme din programă.

Alcătuirea planurilor calendaristice de corelare, presupune cunoașterea de către toți profesorii a programelor obiectelor de profil din învățămîntul tehnic veterinar.

Este știut faptul că fiecare disciplină de învățămînt are sistemul său special de legături reciproce.

În cazul de față, sistemul cunoștințelor de zootehnie, pe lîngă faptele și generalizările specifice acestui obiect, presupun și cunoștințe de anatomie și fiziologie animală, de chimie biologică etc.

Folosirea unor planuri calendaristice de corelare, ar duce la interpretarea unitară a diferitelor legi din viața plantelor și a animalelor și la evitarea paralelismelor în predare.

În activitatea practică a elevilor trebuie urmărită aplicarea creatoare a cunoștințelor însușite la diferite obiecte de învățămînt. Introducerea unor măsuri experimentale în practica continuă a urmărit tocmai acest lucru. Realizarea corelației dintre cunoștințele teoretice și activitatea practică de către profesor cu ajutorul elevilor (la clasa experimentală), a făcut ca rezultatul probelor de la sfîrșitul practicii să fie mai bun la această clasă.

Realizarea corelației dintre cunoștințele de cultură tehnică generală și de specialitate trebuie să fie o preocupare permanentă a întregului colectiv pedagogic al școlii, iar înarmarea elevilor cu un sistem unitar de cunoștințe teoretice și practice este condiția de bază a pregătirii unor specialiști cu cunoștințe tehnice multilaterale.

КОРРЕЛЯЦИЯ МЕЖДУ УЧЕБНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ И ПРАКТИЧЕСКИМ ОБУЧЕНИЕМ В ВЕТЕРИНАРНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ШКОЛАХ

(Резюме)

В данном исследовании авторы подвергли анализу осуществление корреляции между знаниями по анатомии и физиологии, с одной стороны, и зоотехническими, с другой стороны, в производственном практическом обучении.

Исследование было проведено в 1962 — 1963-м учебном году в бухарестском Сельскохозяйственном школьном центре. Первым вопросом исследования было ознакомление с конкретными условиями учебно-воспитательного процесса. На основе постепенного выявления возможностей корреляции, авторы перешли к экспериментальному проведению некоторых практических работ в экспериментальном классе.

Данные конкретных проб указали на большую эффективность экспериментальных мероприятий. Применение на практике знаний, усвоенных в изучении разных предметов и обобщение производственного опыта ведут к формированию необходимых систем корреляции между теорией и практикой.

LA CORRÉLATION ENTRE LES OBJETS D'ENSEIGNEMENT DANS L'INSTRUCTION PRATIQUES DES ÉLÈVES DES ÉCOLES TECHNIQUES VÉTÉRINAIRES

(Résumé)

Dans la recherche dont il est question dans cet article, les auteurs se sont proposé de poursuivre la corrélation entre les connaissances d'anatomie et de physiologie animale et celles de zootechnie, à l'occasion de l'instruction pratique des élèves.

La recherche a été effectuée au cours de l'année scolaire 1962—1963 au Centre scolaire agricole de Bucarest. On a poursuivi, en particulier, le côté méthodique de la corrélation.

Les chercheurs ont pris comme point de départ les conditions concrètes du processus instructif-éducatif. Après avoir étudié les possibilités des élèves de faire eux-mêmes des corrélations, on a introduit des mesures expérimentales dans leur activité pratique. Les résultats des épreuves de contrôle ont prouvé l'efficacité de ces mesures expérimentales et l'accroissement des possibilités de corrélation, chez les élèves.

L'application des connaissances reçues aux différents objets d'enseignement et la généralisation de l'expérience acquise dans la production par les élèves, les aident à établir des rapports judicieux entre la théorie et la pratique.

Les auteurs montrent que la réalisation de ce but doit être poursuivie par tout le personnel éducatif de l'école et à toutes les étapes du processus d'enseignement.

THE CORRELATION BETWEEN SCHOOL SUBJECTS IN THE PRACTICAL TRAINING OF PUPILS OF THE VETERINARY SCHOOLS

(Abstract)

The authors have proposed to study the way correlation is achieved in production training between some notions of animal anatomy and physiology, and zootechnics.

The research work was carried out in the school-year 1962—1963 at the Bucharest Agricultural School Center, and dealt chiefly with the methodological side of correlation. Experimental measures were adopted at the pupils' practical activities as part of the experimental class which, upon being tested, fully demonstrated the pupils' possibility to put in practice the knowledge acquired at various school subjects and to generalize their experience in production.

To help bring theory and practice closer together all along the education process is a matter for the whole teaching staff, the authors conclude.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

CONVORBIRI ETICE LA ORELE DE DIRIGENŢIE

Cercetarea procesului educativ din şcolile noastre scoate adesea în evidenţă rezultatele valoroase care duc mai departe experienţa pozitivă din acest domeniu, reprezentînd în acelaşi timp un material preţios pentru constituirea metodicii educaţiei.

Alături de asemenea rezultate, persistă însă şi unele probleme insuficient clarificate, solicitînd un schimb de opinii care să înlăture controverse, îndoieli, să indice soluţii eficiente, izvorîte din înţelegerea corectă a esenţei faptului educativ respectiv, din folosirea adecvată a mijloacelor celor mai potrivite. Actuala discuţie iniţiată de Revista de pedagogie răspunde acestui deziderat.

Materialul pe care se fundamentează opiniile exprimate în articolul de faţă este desprins dintr-o cercetare cu profil mai larg, şi anume cu tema „Caracterul de sistem al muncii educative". Urmărind îndeaproape activitatea diriginţilor din cîteva şcoli, unde se desfăşoară cercetarea amintită, am adăugat la căutările şi soluţiile izvorîte din iniţiativa cadrelor didactice unele intervenţii cu caracter experimental, care ne-au permis să ajungem la cristalizarea cîtorva concluzii privind folosirea convorbirii etice în orele de dirigenţie. Concluziile noastre — pe care le verificăm în continuarea cercetării — se structurează pe următoarele probleme:

— Locul convorbirii etice în metodica orelor de dirigenţie.

— Pregătirea pentru convorbiri etice.

— Tehnica desfăşurării convorbirilor etice în ora de dirigenţie şi eficacitatea lor.

a) Abordarea temei pe care ne-am propus să o analizăm — convorbirile etice — se poate face pe două planuri: 1) într-o accepţie mai largă, referindu-ne la convorbirile etice care însoţesc alte metode şi procedee prezente în cadrul orelor de dirigenţie (referate, ilustraţii literare sau muzicale, demonstrarea unor diafilme, proiecţii etc.) sau 2) ca metodă fundamentală a unor ore de dirigenţie structurate exclusiv pe o asemenea convorbire. In ambele cazuri, semnificaţia convorbirilor etice este aceeaşi: o discuţie între diriginte şi clasă care contribuie la formarea noţiunilor, a convingerilor şi sentimentelor etice şi, totodată, la însuşirea obişnuinţelor de comportare morală de către elevi (bineînţeles, în activitatea complexă de educaţie, convorbirea etică reprezintă numai una din căile de influenţare asupra conştiinţei şi comportării elevilor, ponderea ei şi modul de îmbinare cu alte metode şi procedee nefiind aceleaşi în fiecare etapă a procesului educaţiei, în fiecare caz concret).

Pornind de la notele definitorii ale convorbirii etice, ni se dezvăluie amploarea şi varietatea împrejurărilor în care se poate recurge la atari convorbiri. Considerăm deci îndreptăţită afirmaţia că, prin importanţa şi frecvenţa ei, convor-

birea etică ocupă locul central în metodica orelor de dirigenție. Iată numai cîteva din temele unor ore urmărite de noi în care folosirea convorbirii etice și-a dovedit pe deplin utilitatea: „Catalogul, prima notă, carnetul de note", „Foloasele învățăturii", „Ce înseamnă un minut întîrziere", „Prietenul meu", „Revista noastră dragă — Luminița", „Să nu mințim" (clasele I—IV experimentale); „Patrie și patriotism", „Să învățăm din lupta eroilor uteciști", „Cartea pe care o citesc acum, ce am învățat din ea", „Demnitate și modestie", „Știu să-mi petrec timpul liber?" (clasele V—VIII); „Să învățăm să visăm", „Munca, satisfacție supremă în viața oamenilor", „Ce e bine și ce e rău în colectivul nostru", „Înflorește orașul meu" (clasele IX—XI).

Desigur că din simpla formulare a temei nu pot reieși suficient de pregnant diferențieri de la un ciclu de clase la altul, cu atît mai mult, cu cît știm bine că anumite teme este chiar bine să fie reluate, pe alt plan, în clasele superioare. Continuitatea și perspectiva muncii educative, caracterul său sistematic, impun asemenea reluări. Exemplele noastre nu au urmărit să evidențieze deosebiri de problematică între clase, ci varietatea temelor tratate prin metoda convorbirii etice. Am considerat important acest lucru, pentru a combate înțelegerea strîmtă a convorbirii etice drept un simplu mijloc de „moralizare" a elevilor. Ca ilustrare elocventă a acestei poziții greșite, citățm părerea unui profesor: „Ce să discuți la orele de dirigenție, cînd ai o clasă model, unde nu se întîmplă nici o abatere?"

Scoțînd în evidență largul cîmp de acțiune al metodei convorbirii etice, se impun unele precizări, pentru a împiedica o eventuală înțelegere greșită și anume considerarea acestei metode drept cheie a succesului orei de dirigenție, independent de tema abordată și de condițiile specifice clasei. Participarea vie, substanțială a elevilor, faptul că ies la iveală și sînt rezolvate bine, convingător, chiar de către ei, diferite probleme — adică tocmai ceea ce constituie avantajele unei ore de dirigenție desfășurate pe baza convorbirii etice — ne indică și limitele folosirii acestei metode. Convorbirea etică trebuie construită, fundamentată pe o anumită experiență de viață a elevilor, pe care ei să o valorifice spontan, stimulați de intervenția dirigintelui. În lipsa acestei experiențe, copiii pur și simplu nu au despre ce vorbi și, în cel mai bun caz, improvizează, caută. De aceea, nu este indicată recurgerea în mod exclusiv la convorbiri etice în condițiile unor teme la dezbaterea cărora elevii nu pot fi antrenați cu succes, pentru că nu au un fond de cunoștințe, nu au trăit fapte la care să se poată referi, măcar prin analogie. În asemenea cazuri, lectura unui text literar, vizionarea unui film sau a unui diafilm, expunerea de către diriginte a problematicii implicate de temă, este bine să preceadă convorbirea etică propriu-zisă.

Cu mult mai bogată în sensuri educative a fost convorbirea despre valoarea acțiunilor colective — clasa a II-a, Școala de 8 ani nr. 5, București — desfășurată după vizionarea diafilmelor „Voinicelul" și „O aventură sub apă" — decît dacă diriginta ar fi adus în discuție numai fapte din viața clasei, ori din literatura cunoscută de elevi. La fel, efectul emotiv deosebit, creat de prezentarea diafilmului cu viața lui George Enescu și de audierea unui fragment din Rapsodia I (clasa a X-a G, Școala medie nr. 1, Craiova) a dat convorbirii care s-a purtat în aceeași oră un puternic colorit afectiv, elevii fiind impresionați, convinși de măreția creației lui Enescu, de calitățile sale, adică tocmai de ceea ce constituia esența temei dezbătute.

O îndoială stăruie adesea la unii diriginți: să opteze în favoarea convorbirii

etice sau să prefere referatul? Dacă pentru clasele mici — pe bună dreptate — referatele par a pierde din ce în ce mai mult terenul, pentru clasele mari opiniile sînt împărțite. Și este de înțeles de ce nu se pot formula indicații absolutizante. Temele ample, care necesită expuneri închegate, cu date precise, potrivit unui plan strict, sînt categoric mai bine servite de referat și asemenea teme apar la clasele mari. Pe de altă parte, în funcție de particularitățile individuale, unii elevi recurg la expuneri scrise chiar pentru dezvoltarea unor idei relativ simple. În asemenea cazuri, concepînd referatul drept o etapă pregătitoare pentru viitoarele intervenții libere, el poate fi îngăduit și la clasele mici, dirigintele fiind preocupat de a înlesni elevilor deprinderea unei exprimări orale nestingherite, lirești, clare.

Analizînd acest raport între referat și convorbiri etice, se desprinde și o altă semnificație a acestora din urmă, și anume aceea că, deprinzînd copiii să se exprime liber, să fie spontani, să ridice probleme, să le rezolve singuri, realizăm cu ei un fel de exercițiu de elocință. Mai mult decît atît, însă, trebuie relevat rolul convorbirii etice în procesul de autocunoaștere, ele constituind în fond un adevărat „exercițiu moral" pentru dobîndirea calităților prețioase, ca cinstea, curajul, principialitatea etc.

b) Considerînd unanim acceptată ideea necesității ca dirigintele să se pregătească pentru orice oră de dirigenție, deci și pentru cele ținute pe baza convorbirilor etice, intenționăm să ne oprim asupra sensului și măsurii acestei pregătiri, fără a mai aminti probleme ce țin în general de ridicarea nivelului ideologic și profesional al dirigintelui, de procurarea materialelor folosite în oră etc. Este vorba deci numai de modul în care se pregătește el pentru o anumită convorbire etică. Totuși, nu putem izola complet din sistemul muncii educative acest moment, știut fiind că pregătirea pentru o oră de dirigenție se realizează și pe un plan mai general, care cuprinde cunoașterea elevilor, cunoașterea precisă a gradului atins în procesul educativ cu clasa.

O bună cunoaștere de către diriginte a preocupărilor elevilor, a activității lor, înlesnește participarea intensă a elevilor la convorbire, putînd fi solicitați să-și spună părerea elevi care au de adus o contribuție substanțială la unele aspecte ale temei discutate.

Pe de altă parte, se pot crea momente penibile în ora de dirigenție, atunci cînd întrebările dirigintelui dovedesc necunoașterea de către el a clasei, mai ales cînd se discută probleme legate de viața copiilor. Nu este de mirare, atunci, că nu se primește răspunsul scontat. „Cum îți saluți tu părinții cînd te trezești din somn?" — a fost întrebat un elev care dimineața era complet singur în casă, părinții lui fiind plecați cu mult înainte. Neprimind răspunsul, dirigintele a insistat în mod penibil, pînă cînd ceilalți copii au intervenit să-i explice situația specială a colegului lor.

Pregătirea dirigintelui pentru convorbiri etice cunoaște și o preocupare mai deosebită, concretizată în planul orei de dirigenție. Fixarea momentelor acestor ore — așa cum reiese din caietele multor diriginți — se face prin indicarea înlănțuirii ideilor. Considerăm necesar ca anumite idei, cărora le corespund ceea ce s-ar putea numi „întrebări-cheie", să fie trecute în plan chiar ca întrebări, pentru ca, gîndind anticipat asupra formulării lor, dirigintele să aleagă modalitatea cea mai potrivită de a se adresa elevilor. Întîlnind într-un plan notarea: „Voi stimula clasa la descoperirea deosebirilor dintre îngîmfare și demnitate" — ne putem pune pe drept cuvînt problema dacă o atare indicație evazivă constituie un suficient reper pentru diriginte. Bineînțeles, nu înțelegem să se treacă amănunțit în plan întreaga desfășurare a orei, cu toate

întrebările și chiar cu răspunsurile presupuse, ci doar să se fixeze principalele etape ale convorbirii, cît mai aproape de modul în care vor fi solicitați elevii să gîndească, să participe la convorbiri.

Participarea lor este condiționată însă și de pregătirea pentru convorbirea etică. Mai mult chiar decît în condițiile referatelor, diriginții cunosc dificultățile găsirii „liniei de mijloc" între stricta regizare a discuțiilor și improvizarea lor. Este preferabil, desigur, ca elevii să cunoască tema convorbirii și să se gîndească asupra ei. De aceea, fără a trasa sarcini individuale, este bine să se indice clasei cîteva aspecte mai importante care vor fi luate în discuție. Dacă pregătirea elevilor merge prea departe, în sensul că se stabilește cine și ce va spune în fiecare moment al orei, se obține o desfășurare artificială, formală a convorbirii și se împiedică intervențiile spontane ale elevilor care, simțind că nu sînt „în rol", rămîn pasivi. Pe de altă parte, a face un secret din conținutul convorbirii etice, pînă în momentul ținerii ei, înseamnă a risca neparticiparea elevilor. Nu-i însă mai puțin adevărat că o temă pasionantă, abordată cu măiestrie într-un colectiv puternic de elevi, bine cunoscut de diriginte și obișnuit să discute deschis, să-și manifeste opiniile cu curaj, nu necesită neapărat pregătiri speciale din partea elevilor.

Asemenea convorbiri sînt însă extrem de rare. Una dintre ele, ținută la clasa a XI-a D, Școala medie nr. 32, nici nu fusese prevăzută ca atare în planul dirigintei, în care figura doar tema „Despre femeia zilelor noastre". La sfîrșitul orei, constatîndu-se că discuțiile scot în evidență puncte de vedere foarte interesante, s-a hotărît continuarea convorbirii într-o altă oră.. Reușita acestei ore constă în faptul că s-a dezbătut cu multă naturalețe și curaj o problemă foarte importantă pentru clasă: raporturile dintre fete și băieți. Fetele s-au străduit să demonstreze că și ele au calități care le apropie de idealul femeilor din zilele noastre, fiind gata în același timp să recunoască însușirile pozitive ale băieților. La rîndul lor, băieții și-au amintit fapte petrecute în clasă, din care reieșeau calitățile reale ale fetelor.

c) Unul dintre principalele aspecte ale desfășurării propriu-zise a convorbirii etice îl constituie *asigurarea rolului conducător* al dirigintelui. Uneori se manifestă în această privință o înțelegere greșită, apreciindu-se buna conducere a convorbirii în funcție de timpul cît vorbește dirigintele, în raport cu timpul intervențiilor elevilor. Transpunerea problemei pe plan cantitativ este desigur formală și nu o putem lua în discuție, decît pentru a o înlătura de la bun început (cu atît mai mult, cu cît nici criteriul timp nu este luat în unanimitatea părerilor în aceeași accepție — pentru unii este mai reușită ora în care dirigintele vorbește cît mai puțin, pe cînd alții afirmă contrariul).

Fără a fixa deci „durata optimă" a intervențiilor dirigintelui, considerăm că este necesară conducerea de către acesta a convorbirii etice, potrivit unui plan logic, prin formularea de întrebări, prin punerea în discuție a diferitelor probleme. În acest sens, trebuie apreciată negativ abaterea de la planul propus? Dacă se alunecă fără justificare pe idei lăturalnice, neimplicate direct de tema convorbirii, este desigur o deficiență. Din practica orelor de dirigenție reiese însă și un alt punct de vedere care pledează în favoarea unor abateri justificate și aceasta în special în două împrejurări: 1) atunci cînd se ivește o intervenție neprevăzută din partea elevilor, de o valoare deosebită în discuție dezvăluind aspecte la care dirigintele nu se gîndise și 2) dimpotrivă, cînd elevii dovedesc că sînt departe de înțelegerea corectă a celor discutate, iar dirigintele, în loc de a

continua convorbirea, se oprește să clarifice aspectele greșit concepute de elevi.

Dăm un exemplu privind primul caz: la o oră de dirigenție în care se purtau discuții asupra sensului unor proverbe (clasa a II-a A, Școala medie nr. 32, București), elevul K. E. a răstălmăcit în mod neașteptat proverbul „Vorba dulce mult aduce", observînd că „tot cu vorba dulce se poate și linguși și asta aduce rău". Elevul C. F. a remarcat, pe drept, că proverbul „Ce-i mult strică" nu se aplică în cazul notelor de 10, de care e bine să iei cît de multe. Asemenea intervenții au fost acceptate și apreciate de dirigintă, deși nu erau prevăzute în planul convorbirii etice.

Mai frecvent se manifestă, însă, nu tendința de a respecta rigid planul, ci părăsirea lui, renunțarea la firul logic, dirigintele lăsîndu-se antrenat de elevi, bucuros că are o clasă activă. Se produce atunci o dezordine supărătoare în gîndirea elevilor, fiecare spunînd cîte ceva — mai mult sau mai puțin legat de temă — astfel că nu se pot reliefa ideile de bază, iar ora de dirigenție își pierde caracterul organizat. Pericolul unor asemenea discuții amenință mai ales clasele mici, în care elevii nu au deprins suficient disciplina de a duce pînă la capăt un raționament, concentrînd ideile pe latura lor esențială, ci se lasă ușor antrenați în asociații întîmplătoare, frapante pentru ei din motive exterioare. Așa se poate ajunge ca o convorbire etică — avînd drept scop relevarea unor reguli de comportare civilizată — să determine elevii din clasa I, lăsați prea liberi în discuție, la relatări de fapte care nu sînt în strînsă legătură cu tema și, mai ales, la aducerea pe prim plan a tuturor conflictelor existente sau chiar imaginare dintre ei.

Cum trebuie deci conduse convorbirile etice, pentru a dirija elevii spre dezvăluirea unor etape logice în tratarea temei și, totodată, fără a forța mersul gîndirii lor? Nu intenționăm să prezentăm aici un sistem de reguli, ci doar să ne oprim la cîteva situații tipice — de ordin pozitiv sau negativ — care s-au afirmat la unele din orele de dirigenție urmărite de noi.

Mai întîi, vom da cîteva aprecieri în legătură cu conținutul convorbirii etice la orele a căror temă este legată de o anumită noțiune etică. Considerăm potrivit ca, de la început, să se determine gradul de formare a noțiunii respective la elevi, să se vadă ce știu ei despre problema pusă în discuție, cît de corecte și de multe sînt datele pe care ei le au, pentru a stabili de unde trebuie pornit, ce este necesar să fie lămurit, îndreptat și completat.

În cadrul unor astfel de discuții, elevii clasei a III-a A de la Școala medie nr. 32 din București au fost întrebați: „Ce înțelegeți voi prin inițiativă?" Elevul C. F. a răspuns: „Ce faci tu singur, din îndemnul inimii tale, fără să ai ordin de la nimeni". În felul acesta, el s-a apropiat mult de adevăratul sens al noțiunii de inițiativă, răspunsul său însemnînd un pas bun înainte pentru continuarea discuției. La o altă clasă, în care majoritatea elevilor dovedeau că înțeleg inițiativa drept o recompensă (premii, laudă) sau o confundau cu îndeplinirea datoriei, convorbirea etică pe aceeași temă a trebuit să urmeze un curs mai ocolit, să înlăture întîi aceste confuzii.

Precizarea semnificației noțiunilor etice este înlesnită de exemplificări, care fixează pentru elevi atît notele definitorii ale noțiunii discutate, cît și deosebirile dintre noțiuni contrare sau foarte apropiate (inițiativă — independență; încăpățînare — susceptibilitate; curaj — temeritate — frică; tovărășie — prietenie — dragoste).

Bineînțeles, la clasele mici nu se pot opera diferențieri fine și nici nu este necesar să se meargă prea departe cu analiza; procesul de formare a noțiunilor etice, extinzîndu-se pe o perioadă mai mare de timp, într-o clasă superioară, se revine

cu noi date, cu noi și mai complexe exemplificări.

Grija pentru corecta însușire a noțiunilor etice de către elevi se manifestă, în genere, ca o preocupare evidentă a diriginților, în orice caz mult mai evidentă decît grija pentru a contribui la formarea convingerilor și sentimentelor etice.

Prin ce păcătuiesc, în acest sens, convorbirile din orele de dirigenție? Prin faptul că se admit uneori elevilor atitudini nesincere, demagogice chiar, lipsite de trăiri autentice, prin insuficienta stăruință a diriginților de a face clasa să vibreze, să participe efectiv la cele discutate. Aceste deficiențe — care depășesc cadrul strict metodic, pentru că țin de însuși conținutul convorbirii — încep cu modul în care sînt formulate uneori întrebările. Sugerînd sau chiar forțînd răspunsul, asemenea întrebări alunecă în formalism și atrag după sine răspunsuri mecanice, cu rezonanțe lozincarde. Iată cîteva modalități neinspirate de a ne adresa elevilor: „Este frumos să nu spunem adevărul?"; „Trebuie să muncim separat, numai cu mintea sau numai cu brațele sau se pune altfel problema?"; „De acum încolo vom mai lăsa noi neajutați pe elevii cu note mici?"; alteori se forțează clasa să facă „o cotitură", prin intermediul „angajamentelor", care rămîn neurmărite și, mai ales, neîndeplinite.

Sînt însă și cîteva exemple pozitive de combatere a tendinței spre nesinceritate și formalism în unele atitudini ale copiilor. Astfel, la o oră de dirigenție, în preajma lui 8 Martie (clasa I B, Școala de 8 ani nr. 5, București), copiii au fost îndemnați să motiveze de ce-și iubesc mama. Cînd una din eleve a început răspunsul cu formula des întîlnită la această vîrstă: „Noi ne iubim mama"... diriginta a întrerupt-o, cerîndu-i să se refere numai la ea. Este un amănunt, dar semnificația lui îi dă valoare de fapt demn de a fi luat în considerație.

La clasa a II-a din aceeași școală, cînd elevul C. R., din dorința de a apare într-o lumină favorabilă, a pretins că a ajutat unui bătrîn să-și ducă pachetele acasă, diriginta, sesizînd că elevul inventează, i-a cerut cîteva precizări care au scos în evidență ce era neadevărat în cazul relatat.

Încurajarea clasei spre atitudini sincere, cinstite o realizează bine diriginții care știu să se apropie de copii, să constituie ei înșiși exemple de comportare sinceră, deschisă, care-i apropie și-i cucerește pe elevi. Cînd diriginta clasei I B de la Școala medie nr. 32 a povestit copiilor despre propria sa contribuție la munca de alfabetizare, elevii au înțeles mai ușor și mai bine că ei se bucură de condiții prielnice învățăturii și au arătat cu multă vioiciune și convingere care sînt împrejurările în care au simțit foloasele faptului că știu carte: „Putem citi firmele magazinelor, vedem cînd scrie că este inventar, închis, deschis, știm în ce tramvai să ne urcăm, fiindcă acum cunoaștem cifrele" — au spus ei.

Asemenea referiri la fapte trăite înviorează clasa, dau convorbirii etice un caracter convingător, antrenează elevii, îi impresionează. Se întîmplă însă ca, după ce convorbirea provoacă elevilor un puternic efect emotiv, spre sfîrșitul orei acest efect să se risipească brusc. Cauza cea mai frecventă rezidă în modul cum se face „localizarea", adică raportarea la situația clasei. Pornind de la ideea valoroasă că cele discutate în orele de dirigenție trebuie legate de viața colectivului de elevi, unii diriginți răspund în mod neadecvat acestei cerințe importante și se consideră mulțumiți dacă nu lipsește din lanțul întrebărilor adresate elevilor formula: „Ei, acum, să vedem cum stau lucrurile la noi în clasă". În acest moment, pentru unii din elevi s-a încheiat ora de dirigenție; ei se „deconectează" de la desfășurarea convorbirii, știind — din alte ore — ce urmează, pentru că de obicei urmează

același lucru : trecerea în revistă a lipsurilor, a elevilor care nu răspund cu cinste obligațiilor școlare și, eventual, a succeselor (dar aceasta se întîmplă mai rar). Alți elevi, mai ales cînd la oră vin și oaspeți, pentru a face pe plac dirigintelui, încep să folosească arma criticii. Un elev din clasa a II-a, vrînd să dovedească bunele sale intenții, a spus, cu naivitate : „Eu pot să-mi fac și autocritica (cu aerul de a gîndi), dacă este nevoie". Sînt desigur și situații cînd, printr-o trecere firească, prin împletirea neforțată a temei convorbirii etice cu fapte petrecute în clasă, nu se creează momente penibile și, într-adevăr, elevii ajung să-și dea mai bine seama de ceea ce este bun sau rău în clasa lor.

Dacă am scos în evidență aspectele deficitare, am făcut-o cu intenția de a semnala necesitatea evitării lor, a evitării confuziei ce se face adesea între pîră și critică — elevii neștiind cum să procedeze, dacă este bine să spună unele lucruri sau, dimpotrivă, să le păstreze pentru ei — a evitării de către diriginți a obiceiului de a împărți clasa în „elevi buni" și „elevi răi", folosind, fiecare categorie în parte, la exemplificări pozitive sau negative la orele de dirigenție. Sînt cazuri în care, de dragul de a avea material concret pentru discutarea unei anumite teme etice, se reactualizează o greșeală comisă cine știe cînd de un elev care, între timp, și-a primit și ispășit poate pedeapsa cuvenită, dar a rămas etichetat în grupul celor „răi". Pe de altă parte premianții, elevii considerați „model", la adăpostul aureolei dobîndite chiar pe merite reale, își pot permite mici abateri pentru care nu sînt sancționați, în virtutea calității lor de „elevi buni". Convorbirile etice, pentru a contribui efectiv la educarea morală, nu trebuie să îngăduie asemenea nedreptăți, nu trebuie să tolereze ipocrizia și în special, nu trebuie să degenereze într-un verbalism steril.

Raportarea spuselor elevilor la conduita lor, urmărirea concordanței dintre vorbă și faptă — iată una din cerințele fundamentale impuse convorbirii etice și totodată criteriul de apreciere a reușitei unei asemenea convorbiri. Nu faptul că elevii au vorbit frumos la oră indică dirigintelui eficacitatea acțiunii educative realizate prin convorbirea purtată, ci întreaga lor atitudine din timpul discuției și, mai ales, de după oră, modul în care ei înțeleg să transpună în comportarea lor învățămintele orei.

Pentru a sublinia și sintetiza aceste învățămînte, ora de dirigenție se încheie cu anumite concluzii, iar în unele cazuri chiar cu un fel de proiect de măsuri privind activitatea ulterioară a clasei.

Este foarte bine cînd acest final al orei de dirigenție nu vine numai ca o hotărîre a dirigintelui, ci se realizează și cu participarea elevilor. Chiar și cei mici — din clasa I — pot aduce contribuții valoroase (cum s-a întîmplat la Școala de 8 ani nr. 5 din București), cînd tocmai un elev care, prin comportarea lui deosebit de indisciplinată creează adevărate probleme educative, a propus ca toți copiii să pregătească în secret cîte o scrisoare de ziua femeii (pentru mama). La clasa a II-a A din aceeași școală, în încheierea convorbirii etice prin care se combătea minciuna, elevul A. D. a citat versurile : „Omul drept și cinstit e stimat și iubit / Iar cel rău și viclean, singur lui își e dușman" — versuri care puteau constitui însăși concluzia convorbirii etice purtate.

Este evidentă deosebirea dintre modul cum s-au încheiat asemenea convorbiri și caracterul formal al unor ore de dirigenție în care elevii sînt puși să-și noteze în caiete special destinate acestui scop o serie de „concluzii" formulate după tiparul ideilor din schemele unor lecții de istorie sau, în cel mai bun caz, de psihologie. Am întîlnit ore de dirigenție încheiate cu momentul „fixării", cînd se dictau elevilor idei ca : „Omul trebuie să fie în-

zestrat cu voință, să și-o dezvolte continuu"; „Am învățat din această oră că pe un adevărat prieten trebuie să-l ajuți prin critică". Este de presupus că printr-un asemenea procedeu va fi greu ca îndemnurile noastre să iasă din paginile caietelor și să devină îmbolduri pentru elevi, să se transforme în adevărate motive de acțiuni, în convingeri.

De eficacitatea convorbirii etice nu ne putem îndoi, atunci cînd înșiși elevii se arată impresionați, așa cum s-a întîmplat la ora citată de noi ca deosebit de reușită, la clasa a XI-a D, Școala medie nr. 32. Diriginta n-a spus în concluzie decît că nădăjduiește ca cele discutate să-i fi ajutat pe elevi să se cunoască și să se prețuiască mai mult unii pe alții. Aceasta s-a văzut din cele exprimate de una din eleve: „De ce n-am ținut această oră mai de mult? ! Am fi înțeles mai bine cum trebuie să ne purtăm, ar fi ieșit la iveală atîtea lucruri frumoase pe care le avem și pe care nu am știut să le vedem..."

Așa cum spuneam însă, valoarea convorbirii etice se afirmă abia ulterior, prin faptele elevilor, în viața colectivului, reușita unei ore de dirigenție neputînd fi apreciată în afara întregului sistem de ore și, mai ales, în afara întregului sistem al măsurilor și acțiunilor educative.

Dacă am discutat cu elevii despre modestie, cinste, curaj, prietenie sau despre orice alt aspect de ordin etic, dacă am știut să construim cu măiestrie convorbirea — să folosim exemple sugestive, să emoționăm elevii, să-i determinăm să ia atitudine edificatoare în privința sinceritătii și convingerilor lor, să le trasăm perspective îndrăznețe — nu putem considera încheiată preocuparea față de problema dezbătută. Un întreg complex de alte măsuri trebuie să consolideze și să întregească ceea ce s-a realizat prin convorbirea dusă la ora de dirigenție. În acest sens înțelegem caracterul de sistem al muncii educative.

Ne-am oprit numai asupra cîtorva elemente referitoare la conținutul și la metodica orelor de dirigenție desfășurate prin convorbiri etice. Practica educației ridică desigur și alte aspecte, care ar necesita un schimb de păreri pentru clarificări și contribuții la îmbunătățirea orelor de dirigenție. Un schimb de păreri deosebit de fructuos se poate realiza la nivelul fiecărei școli, în cadrul comisiei diriginților. Axarea activității acestor comisii pe teme precis conturate, urmărite sistematic un anumit timp (prin documentare științifică asupra lor sau prin interasistențe) și dezbătute sub aspectele lor esențiale — iată cum trebuie să fie concepută și organizată activitatea comisiei diriginților, pentru a putea constitui într-adevăr un prim laborator de prelucrare a experienței pozitive în munca de educație comunistă. Urmează apoi ca această experiență să treacă dincolo de cadrul școlii respective, prin intermediul formelor cunoscute de răspîndire și de generalizare a cuceririlor practicii pedagogice, pentru a duce și mai departe realizările obținute în procesul de făurire a omului nou.

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
Șef de sector în Institutul de științe pedagogice

DIN EXPERIENȚA CABINETULUI PEDAGOGIC RAIONAL „16 FEBRUARIE"-BUCUREȘTI

Rezolvarea cu succes a sarcinilor desăvîrșirii construcției socialiste în țara noastră cere cadre cu un larg nivel cultural și de specialitate, înarmate cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, cu concepția marxist-leninistă despre lume și viață.

La procesul de pregătire a acestor cadre o contribuție de seamă o aduc școala, cadrele didactice.

Apreciind activitatea învățătorilor și profesorilor, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej spunea că „munca plină de abnegație și devotament a cadrelor didactice, dragostea și seriozitatea cu care își îndeplinesc nobila lor misiune, merită o înaltă apreciere din partea partidului și guvernului, a tuturor oamenilor muncii" [1].

Preocupați de continua îmbunătățire a măiestriei lor pedagogice, învățătorii și profesorii desfășoară o activitate intensă pe linia perfecționării lor profesionale și metodice.

Tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, în cuvîntarea rostită la Conferința organizației de partid a orașului București, referindu-se la atitudinea față de muncă a cadrelor didactice, spunea: „Avem certitudinea că membrii corpului profesoral își vor consacra și de acum înainte toată capacitatea, talentul și puterea de muncă pentru a ridica necontenit eficacitatea și prestigiul științific al învățămîntului de toate gradele" [2].

Răspunzînd acestei încrederi, învățătorii și profesorii își concentrează și mai mult eforturile pentru realizarea cu succes a sarcinilor ce le revin, participînd activ și folosind toate posibilitățile pe care le oferă sistemul nostru de pregătire și de perfecționare a cadrelor didactice în scopul îmbunătățirii continue a muncii instructiv-educative.

Una din aceste posibilități o constituie și Cabinetul pedagogic raional, care are o contribuție importantă la pregătirea și la perfecționarea cadrelor didactice. Cabinetele pedagogice raionale sînt constituite ca centre de muncă metodică cu învățătorii și profesorii și își desfășoară întreaga activitate sub directa conducere a secției de învățămînt respective.

Dintre sarcinile de bază care stau în fața Cabinetelor pedagogice raionale, menționăm următoarele:

a) Coordonarea muncii de perfecționare a cadrelor didactice. Această sarcină se pune atît în legătură cu cadrele didactice tinere, care au nevoie de un sprijin susținut la începutul activității lor cu elevii, cît și în legătură cu cadrele didactice care au o anumită experiență, în scopul dezvoltării măiestriei lor pedagogice, ca și al informării lor cu ultimile noutăți științifice și metodice necesare

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: *Cuvîntare rostită la Conferința organizației de partid a orașului București*, Editura politică, 1964, pag. 27.

[2] Idem

permanentei îmbunătățiri a procesului de învățămînt.

De asemenea, Cabinetul pedagogic raional organizează un sprijin pentru cadrele didactice care se pregătesc pentru susținerea examenelor de grade didactice.

b) Studierea și popularizarea experienței înaintate este o sarcină permanentă a Cabinetului pedagogic raional care, prin diverse mijloace, studiază ceea ce este nou, pozitiv în activitatea școlii și caută forme noi pentru introducerea acestor elemente în munca tuturor cadrelor didactice din raion.

c) Antrenarea cadrelor didactice la munca științifică reprezintă, de asemenea, o sarcină importantă a Cabinetului pedagogic, care este chemat să stimuleze interesul învățătorilor și profesorilor în domeniul unei aprofundate analize științifice a experienței acumulate, ca și al perfecționării procesului instructiv-educativ, prin introducerea unor procedee noi, prin variația condițiilor de desfășurare a lecțiilor și a celorlalte activități.

d) Propaganda pedagogică este o altă sarcină a cărei înfăptuire e menită să ducă la ridicarea nivelului general ideologic și pedagogic al cadrelor didactice, ca și al părinților elevilor, împreună cu care școala trebuie să acționeze unitar în munca de educație a tinerelor generații.

Aceste sarcini se realizează de către Cabinetul pedagogic raional printr-o complexitate de forme și metode, dintre care unele s-au impus prin accesibilitatea și totodată prin eficiența dovedită.

Ne vom opri, în cele ce urmează, asupra unora dintre acestea, ilustrînd prin experiența Cabinetului pedagogic „16 Februarie" modul în care ele au fost și sînt folosite.

MUNCA DE DOCUMENTARE ȘI CONSULTAȚIILE

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice, pe lîngă Cabinetul pedagogic funcționează o bibliotecă înzestrată atît cu cărți ideologico-politice, de literatură, cu lucrări de specialitate, cu metodici, cît și cu diferite manuale și lucrări de pedagogie generală.

Învățătorii și profesorii care au de întocmit diferite referate pentru comisiile metodice, cercurile pedagogice, lecturile pedagogice, lucrări pentru grade didactice, ca și cei care doresc să-și completeze cultura lor generală și de specialitate, găsesc la biblioteca noastră un bogat material pe care-l pot folosi.

In strînsă legătură cu munca de documentare sînt consultațiile pe care cabinetul le acordă, la cerere, individual sau pe grupe.

De exemplu, profesoara E. D. de la Școala generală de 8 ani nr. 165, în alcătuirea referatului „Metode și procedee folosite în recapitularea materiei la științe naturale", a primit de la biblioteca noastră o serie de materiale și indicații bibliografice, a fost sprijinită printr-o consultație individuală. Tovarășei i s-au făcut recomandări în probleme de conținut, atît în ce privește aspectele care urmau să fie aprofundate de elevi în cadrul lecțiilor de recapitulare, cît și în ce privește organizarea unor lecții finale pe baza unui plan dinainte stabilit de către profesor, a excursiilor sau activității pe terenul experimental școlar, a folosirii diafilmelor etc.

Tot așa s-a procedat și cu tov. învățătoare S. P. de la Școala generală de 8 ani nr. 166 căreia, după ce s-a documentat în biblioteca noastră citind în special o serie de reviste, i s-a acordat o consultație ce-i era necesară la alcătuirea referatului cu tema „Folosirea mijloacelor audio-vizuale la lecții". Astfel, i s-au recomandat o serie de filme didactice, diafilme, discuri pe care sînt imprimate povestiri în interpretarea unor artiști de seamă ai țării noastre, înregistrări pe bandă de magnetofon și altele. De asemenea, i s-au dat și îndrumări

metodice privitoare la oportunitatea includerii în procesul lecției a diferitelor mijloace audio-vizuale, la interpretarea, explicarea celor văzute sau auzite de către elevi, ținînd seama de faptul că — la vîrsta școlară mică — gîndirea elevilor avînd caracter concret, intuiția joacă un rol important în procesul cunoașterii de către școlarii mici.

Tot pe linia documentării, Cabinetul pedagogic acordă un sprijin real bibliotecilor școlare în vederea achiziționării operelor de bază necesare elevilor și cadrelor didactice, precum și cabinetelor metodice din școli, pentru procurarea de lucrări necesare în rezolvarea diferitelor probleme instructiv-educative.

De exemplu, la Școala generală de 8 ani nr. 118 cabinetul metodic al școlii s-a îngrijit de procurarea lucrărilor nou apărute în legătură cu bibliografia recomandată elevilor pe grupe de vîrstă, în conformitate cu prevederile programelor diferitelor obiecte de învățămînt; la Școala medie nr. 25 s-a amenajat un colț special, în cadrul bibliotecii, care cuprinde literatura necesară muncii dirigintelui etc.

În scopul realizării unei informații la zi a cadrelor didactice de diferite specialități, în cadrul cercurilor pedagogice se țin cu regularitate informări asupra diferitelor lucrări recent apărute. De exemplu, la cercul de limba și literatura romînă s-au prezentat „Gramatica limbii romîne", editată de Academia R.P.R., „Limba noastră — probleme de lexic și construcții gramaticale" de N. Mihăescu, „Studiul monografic M. Sadoveanu" de Savin Bratu, „Monografia Cezar Petrescu" de Mihai Gafița, articole tratînd discuții actuale din presă cu privire la reconsiderarea lui Titu Maiorescu și altele.

Aceste acțiuni sînt foarte utile și contribuie la informarea cadrelor didactice cu lucrările actuale, cu problemele noi aflate în cercetarea și în dezbaterea specialiștilor.

CERCURILE PEDAGOGICE

Cercurile pedagogice sînt organizate la nivelul raionului pe clase (cl. I—IV), pe specialități (cl. V—XI), precum și pentru directori.

În rîndul cercurilor pedagogice se înscrie și Comisia diriginților, în cadrul căreia activează reprezentanți ai diriginților din toate școlile raionului nostru.

Prin activitatea cercurilor pedagogice organizate pe clase și pe specialități se urmărește continua ridicare a nivelului științific și de predare al lecțiilor.

Astfel, în cercurile pedagogice organizate cu învățătorii, în anul școlar 1963—1964, în scopul ridicării nivelului științific al predării, s-au ținut referate urmate de discuții, în legătură cu probleme, ca: „Formarea deprinderilor de citire la cl. I", „Despre metodica predării lecțiilor de expunere-compunere la cl. a II-a", „Rolul compunerii în formarea unei exprimări corecte orale și scrise", „Despre metodica rezolvării problemelor la cl. I", „Predarea cunoștințelor de geometrie la cl. a IV-a", „Despre contribuția geografiei la educația comunistă a elevilor în clasele mici", „Particularitățile predării educației fizice la cl. I" și altele.

Tot pe linia conținutului științific al lecțiilor, în anul școlar curent, la cercurile pedagogice pe specialități s-au discutat o serie de referate cu teme, ca: „Despre metodica analizei unui text literar", „Modalități de predare a unor categorii gramaticale complexe", „Despre metodica verificării cunoștințelor de matematică", „Folosirea simbolurilor în predarea geometriei", „Metodica predării curentului alternativ", „Structura moleculelor și natura legăturilor chimice", „Eficacitatea folosirii documentelor istorice la lecție", „Problemele eredității și evoluționismului", „Probleme ale modernizării predării geografiei în școală" și altele.

În scopul perfecționării metodelor de predare a diferitelor probleme și al ridi-

cării nivelului pedagogic general al cadrelor didactice, în cercurile pedagogice s-au prezentat și referate cu conținut adecvat, ca de exemplu: „Metode și procedee folosite pentru combaterea mediocrității la învățătură", „Despre predarea lecțiilor cu conținut practic-științific și literar în clasele mici", „Organizarea și tematica cercurilor cu elevii", „Folosirea filmului în predarea geografiei", „Despre organizarea excursiilor", „Recapitularea materiei" etc.

Trebuie să precizăm că tematica acestor referate a fost fixată ținîndu-se seama nu de motive exterioare, de preferințele unor cadre didactice, ci de necesitățile obiective rezultate în urma analizei atente a rezultatelor obținute de către elevi.

Este interesant să arătăm că în activitatea acestor cercuri latura teoretică (referatele și discuțiile purtate) a fost completată cu o serie de acțiuni practice întreprinse în diferite școli, precum și în afara școlii. Putem cita, în acest sens, lecțiile deschise ținute la diferite obiecte de învățămînt, vizitarea în comun a unor întreprinderi, a radiodifuziunii, vizitarea unor unități agricole, a muzeelor „Gr. Antipa", „Mogoșoaia", a Studioului cinematografic Buftea, excursiile științifice în împrejurimile orașului și altele.

Merită să subliniem, de asemenea, unele acțiuni întreprinse de Cabinetul pedagogic raional cu privire la ridicarea calitativă a predării orelor de educație fizică la cl. I—IV. Pentru aceasta s-au organizat demonstrații practice cu învățătorii, pe clase, sub conducerea tov. profesoare N. E., metodistă de specialitate, care le-a arătat practic cum se desfășoară lecțiile de educație fizică în sală și în aer liber.

Trebuie precizat că între conținutul științific al referatului și acțiunile practice organizate s-a asigurat continuitatea problemelor abordate, astfel încît cadrele didactice să învețe cît mai mult din asemenea acțiuni. De exemplu, la cercul profesorilor de geografie, după discutarea problemei „Legătura geografiei cu geologia", a urmat vizitarea secției de mineralogie de la Muzeul de istorie naturală „Gr. Antipa". Pe aceeași linie a fost axată și ședința cercului pedagogic al profesorilor de științele naturii la care s-a prezentat referatul cu tema „Rolul excursiilor și vizitelor în predarea lecțiilor de științele naturii", după care s-a vizitat, în colectiv, o unitate agricolă. În felul acesta se realizează o unitate între teorie și practică, concluziile pe care le trag cadrele didactice purtînd astfel un caracter mai concludent.

De multe ori referatele teoretice susținute în cadrul cercurilor pedagogice, sînt urmate de *lecții deschise*, care constituie o modalitate de aplicare concretă a concluziilor desprinse din referat.

Pentru ca lecțiile deschise să-și atingă mai bine scopul urmărit, Cabinetul pedagogic a stabilit unele criterii privind organizarea și desfășurarea acestora. Astfel, s-a precizat că lecțiile deschise trebuie ținute de către învățători și profesori cu o bogată experiență și cu bune rezultate la clasă, că aceste lecții trebuie să fie încadrate normal în planificarea calendaristică trimestrială, să se organizeze la obiectele care prezintă anumite dificultăți metodice și la capitolele mai greu accesibile elevilor, capitole care au însă o greutate specifică deosebită în ansamblul obiectului respectiv.

De asemenea, s-a indicat ca lecțiile deschise să demonstreze practic și modalitățile cele mai eficiente de aplicare a diferitelor metode și procedee pentru verificarea cunoștințelor elevilor, pentru comunicarea de noi cunoștințe și fixarea acestora, pentru stimularea muncii independente în timpul lecției, recapitularea materiei etc.

S-au făcut recomandări și în legătură cu problemele pe care asistenții la lecția deschisă trebuie să le urmărească atît din punctul de vedere al conținutului științific, al caracterului educativ al lecției,

cît și al desfășurării metodice a lecției. Menționăm că, în prezent, în activitatea Cabinetului pedagogic raional s-a depășit în bună măsură acea etapă în care își mai făcea loc și formalismul.

Pentru evitarea formalismului în munca noastră, am căutat să asigurăm o unitate între cerințele actuale ale școlii, între problemele concrete ridicate de consiliile pedagogice din școli și, în general, de munca metodică desfășurată în cadrul școlii, pe de o parte, și de activitatea metodică a Cabinetului raional, pe de altă parte. În acest sens, tematica și întregul program al cercurilor pedagogice au fost orientate astfel, încît să vină în sprijinul muncii prezente și de perspectivă a cadrelor didactice.

Astfel, la începutul anului școlar, unele cercuri pedagogice, adîncind discuțiile purtate cu prilejul consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice, au dezbătut în amănunt planificarea calendaristică, necesitatea și metodica lecțiilor de introducere în studierea anumitor obiecte; alte cercuri, pornind de la constatările practice din școli privind rezultatele relativ slabe obținute de către elevi, și-au programat, spre discutare, problema combaterii mediocrității și a prevenirii rămînerii în urmă la învățătură.

Formalismul din activitatea metodică s-a înlăturat și prin evitarea programării unui număr prea mare de probleme la o singură ședință de cerc, precum și prin abordarea unor teme precise în cadrul referatelor prezentate.

O atenție deosebită acordă Cabinetul pedagogic raional muncii metodice desfășurate în cadrul cercului pedagogic al directorilor.

La nivelul acestui cerc, la care participă toți directorii de școli din raion, se realizează un schimb de experiență între școli în problemele de conducere a procesului de învățămînt, evidențiindu-se succesele obținute în domeniul politicii noastre școlare, precum și obiectivele mari pe care trebuie să le urmărească școala prin toate cadrele sale didactice, îndrumate și controlate de director, în diferite etape ale anului școlar.

Aceste obiective puse în fața tuturor cadrelor didactice din raion cu prilejul consfătuirilor raionale anuale sînt oglindite și în tematica cercului pedagogic al directorilor din anul în curs. Această tematică prevede referate cu teme, ca: „Organizarea, desfășurarea și îndrumarea muncii metodice din școală", „Îndrumarea și controlul activității educative din școală", „Căile ridicării continue a nivelului la învățătură al elevilor", „Contribuția semiinternatului la creșterea eficienței muncii instructiv-educative", „Cum se poate realiza în cadrul unui colectiv didactic unitatea de vederi, de exigențe și de cerințe", „Analiza trimestrială a muncii la nivelul raionului" etc.

Apreciem că problemele ridicate în referatele ținute la cercul pedagogic al directorilor au contribuit, pe de o parte, la cunoașterea experienței pozitive acumulate, iar pe de altă parte la îmbunătățirea însăși a muncii practice din școli.

De pildă, în referatul privind „Organizarea, desfășurarea și îndrumarea muncii metodice din școală", ținut de către tov. directoare G. A. de la Școala generală de 8 ani nr. 118 „Vasile Alecsandri", s-au ridicat problemele formelor muncii metodice individuale și colective care se desfășoară în școli, analizîndu-se temeinic diferitele aspecte ale acestora și legătura organică dintre ele.

Precizările făcute, ca și exemplificările care au ilustrat cerințele expuse, au îmbogățit cunoștințele directorilor și le-au dat noi sugestii pentru îmbunătățirea muncii metodice din propriile lor școli.

Un aport însemnat în coordonarea învățămîntului din raion îl au ședințele cercului pedagogic al directorilor în care se face analiza trimestrială a muncii. Datele statistice totalizate cu aceste prilejuri nu se prezintă, de obicei, sub

forma unui raport anost, ci sînt interpretate din punct de vedere politic și social, ele marcînd succesul la învățătură al elevilor și, în bună măsură, și calitatea muncii cadrelor didactice.

Aceste ședințe dau posibilitatea Secției de învățămînt să constate în ce măsură au fost realizate sarcinile privind școlarizarea elevilor, regularitatea frecvenței, parcurgerea materiei de învățămînt, să constate lacunele existente încă în însușirea diferitelor obiecte de studiu, cauzele acestor lipsuri, precum și posibilitățile de înlăturare a lor. Ședințele cercului pedagogic al directorilor, în care se face analiza muncii pe trimestre, reprezintă, de fapt, un important moment al procesului deja desfășurat în școli, proces care își continuă evoluția în perioadele imediat următoare. De aceea, cu aceste prilejuri, se fac nu numai aprecieri și analize, ci se indică și perspectiva muncii, sarcinile de viitor care trebuie să stea în atenția conducerii școlilor.

Considerăm că experiența acestor cercuri este insuficient studiată și valorificată pe plan central. Cunoscută în mai mare măsură, ea ar putea sta la baza unor îndrumări metodice privind munca de conducere în școală, precum și a unor culegeri de articole care să oglindească aspecte din activitatea complexă desfășurată de director.

Comisia diriginților organizată pe lîngă Cabinetul pedagogic raional are sarcina de a studia și îndruma activitatea educativă desfășurată în școli, activitate în care un rol important îl are dirigintele. Rostul acestei comisii considerăm că este cu atît mai mare, cu cît în domeniul metodicii muncii educative în școală s-au publicat încă puține lucrări orientative. Comisia diriginților din raionul nostru și-a propus să îndrume activitatea comisiilor diriginților din școli, atît în ce privește conținutul muncii educative, cît și în ce privește metodele pe care le pot folosi diriginții în activitatea lor complexă cu elevii.

In indicațiile care au fost date s-a pornit de la premisa că munca educativă în școală trebuie să constituie un sistem, că ea trebuie să se realizeze atît prin folosirea caracterului educativ al materiei de învățămînt la lecții, cît și prin celelalte activități organizate în afara clasei și extrașcolare, că ea trebuie să se înfăptuiască prin participarea colectivă și conștientă a tuturor cadrelor didactice din școală, un rol deosebit revenind dirigintelui.

Intrucît munca educativă este foarte complexă și ea trebuie să urmărească procesul educării sub toate aspectele lui — formarea noțiunilor etice, a convingerilor și sentimentelor morale, precum și a obișnuințelor și deprinderilor de conduită morală — am precizat că munca aceasta, pe care o coordonează dirigintele și comisia diriginților, este necesar să se desfășoare în mod planificat. De aceea, s-au dat îndrumări concrete privind alcătuirea planurilor de muncă ale diriginților pe trimestru, în care să se reflecte obiectivele principale ale muncii educative ce se urmăresc, de fapt, pe parcursul întregului an școlar.

Un accent deosebit am acordat eficienței pe care trebuie s-o aibă orele de dirigenție, care, fără să fie considerate ca unicul mijloc de realizare a muncii educative, au totuși o mare însemnătate. De aceea, s-au dat indicații în privința orientării tematicii orelor de dirigenție, recomandîndu-se ca alegerea temelor pentru aceste ore să corespundă atît necesităților concrete al clasei respective, cît și cerințelor educației comuniste a elevilor. Am combătut fixarea formală a unor teme alese prin prisma specialității profesorului-diriginte, teme care, în loc să urmărească mai ales un scop educativ, duc la transformarea orelor de dirigenție în lecții. De asemenea, am combătut fixarea acelorași teme la clase paralele, atunci

cînd aceasta nu era impusă de necesitățile concrete ale claselor.

În planul de muncă al comisiei diriginților care funcționează pe lîngă Cabinetul raional s-a prevăzut și organizarea unor ore de dirigenție deschise. Astfel, s-a ținut o oră de dirigenție deschisă pe tema formării atitudinii juste față de muncă, o oră privind analiza trimestrială a rezultatelor obținute la învățătură și la disciplină de către elevi și o altă oră de dirigenție cu tema „A 15-a aniversare a organizației de pionieri".

Planurile după care s-au desfășurat aceste ore au fost discutate și îmbunătățite în cadrul comisiei diriginților, pentru ca orele respective să constituie, în adevăr, exemple pentru profesorii asistenți.

De pildă, planul orei de dirigenție în care s-a făcut analiza muncii pe trimestrul I, la clasa a VII-a A, la Școala generală de 8 ani nr. 151, întocmit de tov. profesoară S. M., a prevăzut, pe lîngă scopul orei de dirigenție, metodele folosite, materialul didactic (grafic oglindind situația la învățătură pe primul trimestru, caricaturi reprezentînd elevi leneși, însoțite de epigrame etc.) și problemele care urmau să fie abordate în cuvîntul introductiv și în concluziile dirigintei, precum și planul discuțiilor ce urmau să fie purtate cu elevii.

Subliniem ca pozitiv faptul că, în planul respectiv, s-au indicat discutarea cauzelor care au determinat unele rezultate slabe la învățătură (folosirea greșită a manualului și a notițelor, pregătirea neregulată a temelor, învățarea mecanică, nerespectarea regimului zilnic, lipsa de preocupare a activului clasei pentru problemele învățăturii etc.) și măsurile concrete ce se impuneau pentru ridicarea nivelului general al clasei la învățătură, ca și pentru sprijinirea individuală a unor elevi.

Ora de dirigenție deschisă desfășurată după planul prezentat s-a ținut în prezența membrilor comisiei diriginților și a fost analizată de către aceștia sub raportul eficienței și metodicii.

Considerăm că asemenea ore deschise sînt foarte utile, ele avînd un caracter demonstrativ și contribuind la popularizarea experienței pozitive a diriginților.

De asemenea, socotim că aceste ore trebuie să fie îmbinate cu munca individuală a diriginților de perfecționare a pregătirii lor pedagogice și psihologice, precum și cu alte activități educative organizate în școală, deoarece efortul educativ niciodată nu se poate obține printr-o singură acțiune. Pe această linie, comisia diriginților a indicat, de exemplu, ca după ora de dirigenție cu tema „Atitudinea justă față de muncă" să se inițieze o acțiune practică de reparare a materialului didactic folosit de elevii clasei respective și să se continue antrenarea elevilor în muncă și prin alte activități.

Avînd în vedere importanța muncii educative cu elevii, considerăm că activitatea comisiei diriginților din raionul nostru trebuie să fie intensificată, iar rezultatele obținute în practica înaintată a școlii să fie pe viitor popularizate mai larg, prin diversele mijloace care ne stau la îndemînă.

Din cele arătate rezultă că munca desfășurată în cadrul cercurilor pedagogice pentru diferite categorii de cadre didactice constituie, de fapt, o bună parte din activitatea Cabinetului pedagogic. Cercurile au devenit o formă importantă a muncii metodice datorită faptului că într-o măsură tot mai mare contribuie la realizarea tuturor sarcinilor urmărite de cabinet.

Această formă de activitate se împletește strîns cu activitatea pedagogico-metodică desfășurată cu ajutorul altor forme de muncă.

SCHIMBUL DE EXPERIENȚĂ

Deși schimbul de experiență se realizează, după cum am văzut, și în cadrul cercurilor pedagogice, el poate constitui

obiectivul expres al unor acțiuni special organizate în acest scop.

Pe această linie, Cabinetul pedagogic raional a inițiat, în al II-lea trimestru al anului școlar curent, o acțiune complexă în scopul cunoașterii activității comisiilor metodice de la cl. I—IV din raion și al organizări unui schimb de păreri în problemele ridicate de această muncă. Tema acestei acțiuni nu s-a ales întîmplător, ci a fost fixată în urma constatărilor făcute pe teren cu privire la modul în care se desfășoară activitatea metodică, constatări din care a reieșit că mai există deficiențe nu numai în îndeplinirea planurilor stabilite, ci chiar și în înțelegerea atribuțiilor comisiilor metodice din școală, a atribuțiilor responsabililor acestor comisii, a rolului directorului care răspunde de întreaga muncă metodică din școală. Pentru a clarifica aceste chestiuni, am considerat că, în locul unui simplu instructaj, este mai bine să organizăm o acțiune specială care să permită cadrelor didactice să ajungă singure la concluziile care se impun.

Schimbul de experiență propriu-zis a avut două părți: în prima parte directorii din raion care răspund de activitatea la clasele mici au participat la ședința ordinară a comisiei metodice de la Școala generală de 8 ani nr. 118 „V. Alecsandri", din luna martie a.c., iar a doua parte au constituit-o discuțiile referitoare la modul în care a fost organizată ședința respectivă, la sarcinile directorului în legătură cu activitatea comisiei.

Ședința de la Școala generală de 8 ani nr. 118 „V. Alecsandri" la care s-a asistat avea planificat să discute un referat privind dezvoltarea gîndirii logice prin predarea aritmeticii și să prezinte o lecție deschisă pe tema rezolvării unor probleme de aritmetică.

Directorii care au asistat au subliniat în discuțiile lor aspectele pozitive înregistrate, au făcut comparații cu munca comisiilor metodice din propriile școli, au făcut propuneri de îmbunătățire a acestei munci, menționînd sarcinile ce revin membrilor și responsabililor comisiilor metodice, precum și obligația directorului de a îndruma și controla activitatea acestor comisii.

Acțiunea — organizată în acest fel — a permis nu numai clarificarea de principiu a unor probleme pedagogice, ci a determinat, în perioada următoare, o vădită îmbunătățire a activității multor comisii metodice din raion.

Un alt schimb de experiență interesant a fost organizat de către Secția de învățămînt a Sfatului popular al raionului „16 Februarie", sub îndrumarea Secției de învățămînt a Sfatului popular al Capitalei, tot pe tema activității comisiilor metodice. La acest schimb de experiență, care s-a desfășurat la Cabinetul pedagogic raional „16 Februarie", au participat responsabilii comisiilor metodice din raionul nostru, unii directori de școli și inspectorii metodiști care răspund de clasele I—IV de la toate secțiile de învățămînt ale raioanelor Capitalei.

Referatul prezentat din partea secției noastre de învățămînt, intitulat „Cum valorificăm constatările făcute pe teren cu privire la activitatea comisiilor metodice la clasele I—IV", a ridicat o serie de probleme în legătură cu organizarea și planificarea muncii în cadrul comisiei metodice, cu formele muncii la nivelul comisiilor metodice (prezentarea de referate, organizarea de lecții deschise, interasistențe etc.), cu criteriile de alegere a temelor pentru referate etc.

Pe baza unor exemple pozitive și negative, s-au subliniat sarcinile și rolul comisiilor metodice în perfecționarea profesională a învățătorilor.

În discuțiile și concluziile stabilite s-a precizat că directorul care răspunde de munca la clasele mici trebuie să participe efectiv la întreaga activitate a comisiilor metodice, să ajute pe responsabilii comisiilor în stabilirea unor teme pentru

referate și pentru lecții deschise care să reflecte necesitățile obiective ale școlii și specificul claselor. De asemenea, s-a stabilit că directorul are sarcina de a organiza lucrări de sondaj pentru a constata nivelul de cunoștințe al elevilor și lipsurile ce mai există încă, de a trasa fiecărui membru al comisiei sarcini concrete privind îmbunătățirea situației la învățătură a elevilor, de a crea condiții optime pentru buna desfășurare a interasistențelor, de a controla și sprijini munca metodică individuală a fiecărui învățător etc.

Tot cu prilejul discuțiilor s-a precizat că responsabilii comisiilor metodice de la cl. I—IV trebuie să se preocupe permanent de buna pregătire a lecțiilor de către învățători, să stimuleze studiul individual al acestora, să cunoască dificultățile întîmpinate în predare de către fiecare învățător și să-i acorde sprijinul de care are nevoie, să urmărească prin interasistențe realizarea unui schimb de experiență, sincer și tovărășesc, la nivelul învățătorilor din școală.

Acțiunile amintite, organizate în scopul înfăptuirii unui rodnic schimb de experiență, s-au ocupat, nu întîmplător, de problemele muncii la clasele mici. Ne-am îndreptat atenția asupra muncii în primele clase, deoarece, după cum se știe, bazele unei temeinice pregătiri ulterioare se pun în aceste clase, în care copilul este deprins cu o activitate intelectuală organizată, cu un stil de muncă, cu un regim ordonat de viață.

Rezultatele dobîndite ne fac să apreciem că schimbul de experiență în problemele majore ale învățămîntului, organizat la nivelul raionului sau al Capitalei, este un foarte bun mijloc de cunoaștere și de impulsionare a întregii activități desfășurate de cadrele didactice.

Expozițiile reprezintă o altă formă prin care se valorifică, în cadrul Cabinetului pedagogic raional, experiența pozitivă a cadrelor didactice.

Fără a avea pretenția că am respectat toate cerințele tehnico-grafice în alcătuirea expozițiilor noastre, socotim că am reușit totuși să realizăm unele expoziții eficiente.

După timpul în care le-am organizat, am putea enumera cîteva din cele mai obișnuite:

a) Expoziții ocazionale, organizate cu prilejul diferitelor acțiuni desfășurate în cadrul Cabinetului pedagogic raional. Fără a avea o amploare prea mare, aceste expoziții au urmărit să ilustreze, prin documente ale școlilor și prin obiecte concrete, problemele discutate și rezultatele bune evidențiate. De exemplu, cînd s-a organizat schimbul de experiență cu responsabilii comisiilor metodice, am realizat o expoziție în care am prezentat: planuri de muncă ale diferitelor comisii metodice din școli, referate susținute în aceste comisii, materiale cu concluzii ale sondajelor organizate în școli de către comisiile metodice etc.

b) Expozițiile periodice se organizează la Cabinetul pedagogic raional, în vitrine speciale. Ele au menirea de a populariza aspectele pozitive din diferitele sectoare ale activității instructiv-educative. Putem cita în acest sens expozițiile care oglindesc *munca diriginților*, activitatea învățătorilor, preocupările profesorilor de diferite specialități.

Expozițiile periodice cuprind planuri de lecții, material didactic folosit în predare (planșe, albume, hărți, machete, aparate, colecții etc.) și unele lucrări ale elevilor.

Exponatele respective sînt menținute o perioadă mai mare sau mai mică de timp, în funcție de accentul pe care-l dăm într-o anumită etapă a anului școlar unei probleme sau alteia a procesului de învățămînt.

c) Expozițiile de sfîrșit de an au o amploare deosebită și constituie un stimulent pentru toate cadrele didactice care se pregătesc, împreună cu elevii, în tot timpul anului școlar, pentru a participa

la aceste expoziții. Aici sînt selecționate cele mai bune lucrări ale elevilor, precum și documente care oglindesc rezultatele frumoase obținute în munca lor de către cadrele didactice. La expozițiile de sfîrșit de an, prezentăm caiete și desene ale elevilor, material didactic confecționat de elevi, unele piese noi de material didactic realizate de anumiți profesori, lucrări practice efectuate în școală, obiecte executate în cadrul orelor de lucru manual, albume cu imagini din activitatea desfășurată la clasă și în afară de clasă, exponate care oglindesc activitatea turistică, sportivă a elevilor în timpul vacanțelor ș.a.

Lecturile pedagogice reprezintă o formă specifică de antrenare a învățătorilor și profesorilor la munca de cercetare științifică. Trebuie să arătăm că primii pași în această muncă sînt făcuți, de fapt, în cadrul cercurilor pedagogice, al comisiilor metodice, al schimburilor de experiență, cînd cadrele didactice vin și-și prezintă, analitic, experiența acumulată în domeniul instrucției și educației tineretului școlar.

În cadrul Lecturilor pedagogice, învățătorii și profesorii sînt îndrumați să prezinte lucrări care să reflecte nu numai rezultatul obținut, ci procesul viu al educării și instruirii elevilor, argumentînd teoretic metodica folosită, stilul de muncă adoptat, analizînd și generalizînd în profunzime experiența practică.

Cadrele didactice înscrise cu lucrări pentru Lecturile pedagogice au primit din partea Cabinetului pedagogic raional îndrumări privind alegerea unor teme care să corespundă cerințelor și sarcinilor importante ale școlii.

De pildă, în anul acesta o serie de cadre didactice pregătesc lucrări pentru Lecturile pedagogice în legătură cu formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi, cu dezvoltarea vorbirii orale și scrise în clasele mici, cu însușirea de către elevi a noțiunilor de evoluție și adaptare la mediu, cu metodica predării lecțiilor cu privire la tranzistori, motoare electrice, precum și în legătură cu aspectul educativ al lecțiilor, cu dezvoltarea dragostei și interesului pentru muncă, cu formarea bazelor concepției științifice despre lume la elevi. Totodată, s-au dat îndrumări cu privire la modalitățile de studiere a propriei experiențe, cu privire la căile de prelucrare a materialului faptic și de prezentare a concluziilor.

★

Formele de muncă prezentate, experiența acumulată, sarcinile mari care stau în fața cadrelor didactice, ne îndreptățesc să conchidem că trebuie să facem din Cabinetul pedagogic raional un puternic centru al muncii metodice din raion. Acest lucru este necesar, deoarece școala trebuie să țină pas cu realizările cele mai noi în domeniul științei și culturii, să țină seama de cerințele actuale ale pedagogiei științifice. Este știut că, pentru a învăța cît mai bine pe alții, învățătorul și profesorul trebuie să învețe el însuși, să participe activ la toate formele de perfecționare a muncii lui, să-și consolideze și să-și lărgească fundamentul teoretic al activităților practice, să folosească cele mai eficiente metode și procedee în munca instructiv-educativă, să învețe din experiența pozitivă a colegilor și să tragă concluzii generalizatoare pentru propria-i activitate.

Fără a epuiza toate problemele de care are sarcina să se ocupe Cabinetul pedagogic raional, socotim că, prin activitatea noastră, am reușit să venim în sprijinul cadrelor didactice, să contribuim la continua lor perfecționare ideologică și profesională, în vederea ridicării continue a nivelului învățămîntului nostru.

JENIȚA MATEI și
GHEORGHE FLEANCU

ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA RECAPITULĂRII FINALE

Ultima perioadă a anului școlar constituie, pentru conducerea școlii de cultură generală, o etapă de o importanță deosebită. Este perioada cînd se face bilanțul activității desfășurate în cursul unui întreg an școlar, etapă care ridică în fața colectivului pedagogic sarcini multiple și variate.

Se pare că o bună desfășurare a întregii activități instructiv-educative din cursul anului școlar ușurează o bună desfășurare a muncii colectivului pedagogic în această ultimă etapă. Fără îndoială că organizarea muncii, sub toate aspectele ei, pe întregul parcurs, contribuie la reușita încheierii anului școlar. Oricît de bine ar sta lucrurile însă, ultima etapă a anului școlar prezintă aspecte specifice. Pentru aceasta, conducerea școlii trebuie să cunoască întreaga activitate desfășurată, sub diversele ei forme, să știe să dirijeze munca în așa fel, încît orice zi, orice oră, în perioada de încheiere a anului școlar, să însemne un vădit progres în munca instructiv-educativă, o sinteti'zare a tuturor realizărilor anterioare, atît în viața colectivului de elevi, cît și a colectivului didactic.

Incheierea anului școlar solicită o tot mai strînsă îmbinare a conducerii unice a directorului școlii cu întreg ansamblul de inițiative ale învățătorilor și profesorilor, cu sprijinul larg al acestora. In calitatea lui de conducător, directorul trebuie să ia anumite măsuri care se impun. Acestea însă trebuie să se sprijine pe opinia colectivului pedagogic, să fie sprijinite de cadrele didactice, astfel ca orice cerință a conducătorului școlii să însemne expresia tuturor străduințelor colectivului pentru terminarea în cele mai bune condiții a anului școlar.

Pentru conducerea școlii de cultură generală problemele esențiale ale încheierii anului școlar sînt următoarele: recapitularea finală și consolidarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; pregătirea și desfășurarea examenelor; activitatea cu clasele care nu dau examene de sfîrșit de an; organizarea și desfășurarea serbării de sfîrșit de an școlar; analiza activității — prezentarea dării de seamă anuale; definitivarea lucrărilor referitoare la documentele școlii; activitatea de vară a elevilor și a cadrelor didactice.

★

In activitatea depusă de elevi și de profesori pentru însușirea temeinică și profundă a cunoștințelor, pentru formarea priceperilor și a deprinderilor, un rol important îl are recapitularea. Oricare ar fi felul ei, curentă sau finală, recapitularea constituie elementul esențial în consolidarea și în sistematizarea cunoștințelor. Trebuie subliniat că orice obiect de învățămînt nu reprezintă o sumă informă, un conglomerat de noțiuni, ci un sistem de cunoștințe între care există raporturi strînse și indisolubile. Insăși noțiunea de sistem presupune că între

toate cunoștințele pe care elevul le învață în școală trebuie stabilită o ierarhizare, o sistematizare, pe baza raporturilor reale ce există între procesele, obiectele și fenomenele de care elevul ia cunoștință în cadrul obiectelor de învățămînt. Concepută ca sistem, activitatea de însușire a cunoștințelor se precizează, se clarifică în mintea elevului, o noțiune determinînd înțelegerea alteia și toate la un loc claritatea întregului sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi. Repetarea materiei și sistematizarea cunoștințelor contribuie, fără îndoială, la înțelegerea ideilor generale, la subordonarea faptelor secundare celor esențiale, la înțelegerea legilor generale, obiective, la realizarea unei strînse legături între general și particular, între concret și abstract, esență și fenomen, proces care constituie cheia succesului în înțelegerea atît a esențialului, abstractului, cît și a concretului, particularului.

Pe de altă parte recapitularea materiei nu contribuie numai la organizarea cunoștințelor într-un sistem, ci și la păstrarea acestuia un timp îndelungat în memorie. Nu mai puțină importanță prezintă recapitularea materiei pentru dezvoltarea gîndirii logice a școlarului, pentru dezvoltarea capacității de analiză și de sinteză, de inducție și de deducție, de generalizare și de abstractizare a faptelor și fenomenelor însușite.

Rezultă clar că, atît învățătorul sau profesorul, cît și directorul școlii trebuie să privească problema recapitulării materiei nu numai ca un prilej de prevenire a uitării, ca o simplă reamintire a cunoștințelor deja însușite, ci, ceva mai mult, ca un prilej de adîncire și sistematizare a acestora. Profesorul, ca și conducătorul școlii, trebuie să urmărească ca noțiunile, cunoștințele însușite să fie organizate în așa fel, încît variatele sisteme în care acestea pot fi înglobate să conducă, de fapt, către un sistem unic, general, sistem pe baza căruia elevii să-și formeze concepția științifică despre lume și viață.

Sistematizarea materiei în cadrul recapitulării îmbracă, uneori, forme nepotrivite. Deseori, subiectele sau temele lecțiilor de recapitulare au o formulare identică cu a titlurilor capitolelor din manuale. Acest mod de a concepe recapitularea nu dezvoltă interesul elevilor, nu menține concentrată atenția acestora etc. Alteori, deși învățătorii și profesorii își formulează cu atenție temele lecțiilor de recapitulare, prezentarea acestora se face în aceeași ordine ca în manual, fapt care duce la repetarea mecanică a cunoștințelor însușite anterior de către elevi. În multe cazuri, lecțiile de recapitulare se desfășoară după structura lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe. În asemenea cazuri, în lecții apar etapele caracteristice lecției de comunicare de noi cunoștințe: verificarea și fixarea cunoștințelor, neținîndu-se cont că verificarea și fixarea se realizează, de fapt, în tot timpul lecției.

Uneori, profesorii realizează lecțiile de recapitulare șablon, după același calapod, indiferent de tema sau de obiectul la care se referă.

Astfel de lecții nu asigură realizarea scopurilor urmărite.

Teoria pedagogică cu privire la repetarea materiei cunoaște un adevărat salt prin fundamentarea și dezvoltarea ei pe baza învățăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară. Baza fiziologică a procesului de învățare, de însușire de noi cunoștințe, de formare a priceperilor și deprinderilor, o constituie — după teoria lui Pavlov — formarea de noi și noi legături temporare la nivelul scoarței cerebrale, legături, care, pentru a deveni stabile, permanente au nevoie să fie mereu întărite, prin repetări succesive, eșalonate în timp.

Cunoașterea esenței repetării este necesară, căci ea permite celui ce conduce direct procesul de învățămînt, cît și conducătorilor școlii, să stabilească în mod

just atît conținutul și formele lecțiilor de recapitulare, cît și căile, mijloacele prin care să îndeplinească cu succes sarcinile acestei etape.

Este clar, deci, că scopul principal urmărit prin lecțiile de recapitulare, oricare ar fi forma lor, este acela de: 1) a consolida cunoștințele însușite în vederea aprofundării lor, a păstrării acestora un timp îndelungat; 2) a contribui la sistematizarea cunoștințelor, la închegarea acestora într-un sistem, într-un tot unitar.

Experiența pedagogică și cercetările psihologice bazate pe învățătura lui Pavlov despre activitatea nervoasă superioară au constituit și constituie criteriile de bază în stabilirea factorilor meniți a contribui la eficiența recapitulării.

Vom enunța acești factori, urmînd să ne ocupăm și de rolul lor, în rîndurile ce urmează:

Astfel, unul din factorii care au o pondere însemnată în organizarea și desfășurarea unor lecții de recapitulare reușite este *introducerea elementului nou*. Rostul acestuia este de a asigura o creștere a interesului elevilor față de lecție, de a concentra atenția acestora în urmărirea faptelor și fenomenelor, în găsirea elementelor esențiale prin care sînt legate între ele etc.

Introducerea elementului nou în lecțiile de recapitulare provoacă reflexul de orientare sau de cercetare, reflex care menține starea activă a scoarței cerebrale, un anumit tonus ridicat, necesar în procesul de repetare și de sistematizare a cunoștințelor.

Elementul nou poate fi realizat în lecțiile de recapitulare pe mai multe căi și anume:

a) printr-o nouă sistematizare a materialului, altfel decît s-a transmis elevilor în procesul predării;

b) prin adăugarea unor detalii interesante sau prin realizarea unor aplicații practice noi;

c) prin folosirea unor metode și procedee, ca: întrebări mai complexe sau formulări care să necesite analize, comparații, demonstrări, argumentări, caracterizarea faptelor, sistematizarea și sintetizarea lor etc.;

d) prin utilizarea unor materiale intuitive care nu s-au folosit în predare, cum ar fi: tabele, grafice, diagrame, scheme, ilustrații sau prin efectuarea de experiențe, folosirea diafilmelor, a filmelor, organizarea de excursii etc.

e) prin întocmirea unor referate sau prin rezolvarea de exerciții și probleme noi, altele decît cele folosite în predarea curentă a cunoștințelor.

Trebuie remarcat că introducerea elementului nou nu înseamnă nicidecum comunicarea unor cunoștințe cu totul noi. Elementul noutății trebuie să asigure o participare activă și conștientă a elevilor în timpul lecției, să ajute la rezolvarea unor probleme noi, pe baza cunoștințelor învățate, asigurînd elevilor o justă orientare în organizarea faptelor și fenomenelor însușite, astfel ca aceștia să le poată clasifica și sistematiza cu pricepere.

Un alt factor de care trebuie să se țină seama în recapitularea materiei este acela că lecțiile respective trebuie să se bazeze pe *o profundă înțelegere a materialului*. Această condiție se poate realiza dacă, în prealabil, elevilor li s-a explicat materialul în mod clar, dacă ei reușesc să dea o înlănțuire justă raționamentelor, dacă știu să motiveze afirmațiile pe care le fac, să dea exemple noi, adecvate etc.

Al treilea factor care asigură eficacitatea recapitulării se referă la *eșalonarea* acesteia *în timp*. Cercetările psihologice privitoare la memorie arată că — în cazul cînd nu are loc o consolidare inițială a cunoștințelor — uitarea acestora se produce destul de repede. Explicația științifică nu este greu de înțeles. Este știut că legăturile nervoase abia formate sînt destul de slabe, de instabile. Dacă acestea sînt însă întărite din timp în timp,

se consolidează și nu mai pot fi distruse, șterse, cu ușurință. Din aceste observații se desprinde cît de necesare apar recapitulările curente pentru fixarea materialului însușit. Recapitularea cunoștințelor la intervale mai mari are însă menirea de a le integra într-un sistem tot mai cuprinzător.

În afara acestor condiții de bază, amintim și pe aceea care este comună tuturor condițiilor amintite și anume că *recapitularea trebuie să fie activă*, astfel ca gîndirea elevilor să fie permanent orientată spre stabilirea legăturilor dintre fapte și fenomene, ca elevii să poată scoate în evidență cu ușurință ideile principale, să întocmească singuri scheme sau rezumate, să-și sistemtizeze materialul pe baza generalizării faptelor și fenomenelor, asigurîndu-se în felul acesta aprofundarea și sistematizarea problemelor esențiale desprinse din lecțiile curente, să înțeleagă legăturile ce există între toate cunoștințele pe care le posedă la o materie sau alta și să poată stabili conexiunile dintre toate cunoștințele însușite în clasa respectivă.

De aici rezultă de fapt și necesitatea lecțiilor de recapitulare finală. Lecțiile de recapitulare finală se caracterizează prin aceea că repetarea și verificarea cunoștințelor însușite anterior ridică în fața profesorului sarcini speciale, sarcini care conduc spre consolidarea și aprofundarea cunoștințelor, sarcini legate de înțelegerea unității dialectice dintre diferitele capitole ale obiectivului respectiv. Trebuie notat însă că recapitularea finală își atinge scopul cu condiția ca să se fi realizat, în prealabil, sistematic, repetarea curentă a cunoștințelor. Aceste aspecte constituie, de altfel, probleme pe care trebuie să le urmărească atît învățătorii și profesorii, cît și directorul școlii, la lecțiile de recapitulare de la sfîrșitul anului școlar.

Succesul muncii didactice din etapa recapitulării finale depinde, în mare măsură, de pregătirea elevilor și de particularitățile procesului de însușire a cunoștințelor de către aceștia — particularități determinate de legile obiective ale activității nervoase superioare. Numai cunoscînd și respectînd aceste particularități, profesorul își poate organiza munca, poate fixa tipurile principale ale lecțiilor de recapitulare.

În fixarea tipurilor lecțiilor de recapitulare trebuie avut în vedere — pe lîngă particularitățile de vîrstă ale elevilor — și specificul obiectului de învățămînt.

Planul recapitulării finale a materiei constituie un prețios ajutor al profesorului. El trebuie să fie în așa fel întocmit, încît să răspundă cerințelor etapei respective a anului școlar. De aceea, elaborarea planului de recapitulare trebuie să se facă în colectiv. Se înțelege că indicațiile conducătorului școlii și hotărîrile Consiliului pedagogic trebuie să fie îndeaproape urmărite și respectate de toți profesorii. Planificarea lecțiilor de recapitulare trebuie discutată, în prealabil, în cadrul comisiilor metodice, fără ca prin aceasta să se ajungă la o șablonizare a lecțiilor recapitulative. În elaborarea planificării, profesorii trebuie să aibă o atitudine creatoare, să țină seama de condițiile specifice clasei și obiectului de învățămînt; mai mult chiar, înainte de a elabora planul, profesorul poate discuta cu elevii clasei asupra problemelor ce urmează a fi selecționate pentru recapitulare, antrenînd în această acțiune întregul colectiv al clasei. Planul de recapitulare are sarcina nu numai de a-i ajuta pe elevi în însușirea și aprofundarea cunoștințelor, ci, mai ales, de a le stimula inițiativa și aptitudinile creatoare, de a le dezvolta capacitatea de sinteză și de generalizare necesară înțelegerii legilor obiective ce stau la baza fenomenelor studiate în lecțiile curente.

Pentru a răspunde sarcinii unei bune

planificări a recapitulării de la sfîrșitul anului școlar, dăm mai jos un model după care se poate întocmi planul recapitulării la unul din obiectele de studiu:

Nr. crt.	Problema ce urmează a fi recapitulată	Teme și capitole ce urmează a fi studiate în vederea recapitulării	Conținutul temei ce se recapitulează (principalele probleme propuse a fi sistematizate)	Data cînd se va ține lecția de recapitulare

Recapitularea finală ridică și o altă problemă de care conducătorul școlii și întregul colectiv pedagogic trebuie să țină seama, și anume durata acesteia.

Considerăm că timpul rezervat recapitulării finale depinde, în primul rînd, de îndeplinirea întocmai a cerințelor programelor școlare, adică de parcurgerea integrală a materiei.

Acestei probleme trebuie să-i acorde o deosebită atenție nu numai profesorul, ci și directorul. Se întîmplă, uneori, ca un profesor sau altul să rămînă în urmă cu materia. În acest caz, rămînerea în urmă în privința parcurgerii materiei în timpul planificat se rezlovă pe seama etapei recapitulării — aceasta scurtîndu-se în funcție de numărul lecțiilor pe care profesorul nu le-a realizat în timpul planificat. Directorul școlii de cultură generală este obligat să urmărească cu atenție felul în care profesorii își realizează planificarea propusă și să ia măsurile cuvenite pentru ca recapitularea să înceapă la timp. Problema timpului, sau duratei recapitulării finale depinde, în al doilea rînd, de specificul obiectului de învățămînt. Se știe că pentru unele obiecte de învățămînt programele școlare prevăd un număr mai mare de ore pentru recapitulare, pentru altele un număr mai redus de ore. În funcție de numărul orelor special rezervate recapitulării, se va stabili și durata ei. În orice caz, durata recapitulării trebuie să fie de circa o lună de zile, pentru ca profesorii să aibă suficient timp pentru a realiza sistematizarea cunoștințelor elevilor. Ca termen, recapitularea poate începe, de pildă, între 15—26 mai, urmînd ca între această dată și închiderea anului școlar să se desfășoare recapitularea la toate materiile.

Problema duratei și a datei cînd să înceapă recapitularea materiei constituie pentru conducerea școlii de cultură generală o chestiune esențială. De aceea, conducerea școlii, pe baza cunoașterii profunde a programelor școlare, trebuie să acorde o deosebită atenție recapitulării, chiar de la începutul anului școlar, cînd întocmește planul general de activitate al școlii.

Astfel, în planul general de activitate al școlii vor trebui trecute elementele esențiale legate de recapitulare, cum ar fi: a) discutarea problemei în cadrul unui consiliu pedagogic din luna aprilie; b) preocuparea comisiilor metodice pentru găsirea celor mai potrivite forme de recapitulare; c) organizarea și planificarea muncii de recapitulare; d) întoc-

mirea planurilor de lecție pentru recapitularea materiei; e) utilizarea materialului didactic în cadrul lecțiilor de recapitulare finală; f) metodele și procedeele folosite de profesori la lecțiile recapitulative.

De asemenea, conducerea școlii și ajutoarele sale vor urmări cu atenție modul în care se realizează de către profesori recapitularea cunoștințelor în cadrul lecțiilor curente, la sfîrșit de capitol sau trimestru, atenția pe care o acordă învățătorii și profesorii, încă din timpul anului școlar, integrării treptate a cunoștințelor transmise elevilor într-un sistem unic, cuprinzător. Cunoașterea acestor probleme va facilita însuși procesul de îndrumare și control din etapa recapitulării finale a materiei.

Nu mai puțină atenție se cuvine și planificărilor întocmite de învățători și profesori. In acest sens, un rol important îl au comisiile metodice. Directorul școlii este obligat să traseze linia, să dea indicațiile generale, rezultate din regulamentul școlilor de cultură generală, din programe și manuale, precum și din întreaga literatură pedagogică și de specialitate. El trebuie să urmărească, de asemenea, modul în care își desfășoară activitatea comisiile metodice în ce privește fixarea temelor și întocmirea planului recapitulării. Comisiile metodice, pe baza propunerilor prezentate de fiecare învățător sau profesor, pot să aleagă cele mai reprezentative teme, ținînd seama de toate condițiile concrete ale clasei, obiectului etc. și de ponderea care trebuie acordată unor anumite teme, pot să indice felul în care trebuie concepută lecția de recapitulare ca atare — conținut, metode și procedee etc.

Fără îndoială că pentru îndeplinirea scopului urmărit, în etapa recapitulării de la sfîrșitul anului școlar, o importanță deosebită are priceperea fiecărui învățător de a alege temele ce urmează a fi recapitulate cu elevii. In al doilea rînd, eficiența acestei etape depinde de felul în care sînt concepute, pregătite și realizate lecțiile de recapitulare. Pentru exemplificare, considerăm util să punem în discuție cîteva teme prin care se pot realiza lecțiile de recapitulare finală la unele obiecte, ca: științele naturii și matematică.

Să presupunem, de pildă, că un profesor de științele naturale și-a propus să recapituleze cu elevii clasei a V-a tema: *„Pădurea"*. Scopul urmărit în această lecție este sistematizarea tuturor cunoștințelor cu privire la plantele care alcătuiesc pădurea; conturarea în linii generale a noțiunii de pădure. In ce privește conținutul lecției, profesorul va urmări să reliefeze:

— plantele care trăiesc în diferitele păduri ale patriei; biologia acestor plante — strînsa dependență dintre organism și mediu;

— importanța pădurilor (pentru natură și pentru om);

— rolul omului în păstrarea și în refacerea pădurilor; realizări ale regimului nostru democrat-popular în această direcție.

Referitor la realizarea lecției, profesorul va stabili din timp:

a) Materialul ce urmează a fi parcurs de elevi (va alcătui o listă cu indicații precise: ce lecții sau ce părți din anumite lecții vor trebui revăzute de elevi, ce material suplimentar poate fi consultat de elevi — material ilustrativ, material beletristic, presa pentru tineret etc.).

Pregătirea profesorului necesită și o documentare suplimentară sub aspect științific (cercetarea unor lucrări de nivel superior) și politic (presa, Buletinul Consiliului Superior al Agriculturii) etc.

b) Organizarea unor acțiuni care să contribuie la îmbogățirea experienței personale a elevilor: vizitarea pădurii în două etape (în prima săptămînă din aprilie, cînd copacii n-au înfrunzit, dar este înflorită vegetația ierboasă și semi-

ierboasă și în preajma desfășurării lecției, cînd pădurea este verde, iar condițiile de viață ale multor plante s-au modificat). Pentru pădurea de brad este suficientă o vizită, în luna mai, cînd brazii capătă frunză proaspătă. Acolo unde condițiile permit, profesorul va însoți elevii la acțiunea de plantare a puieților. Se pot viziona în prealabil și filme de scurt metraj.

c) Materialul didactic necesar:

— material folosit în lecție (material viu și ierborizat) pentru recunoașterea, pentru evidențierea unor trăsături (culoarea și luciul frunzelor, de exemplu);

— material beletristic. Este de preferat să se folosească lucrări din literatura contemporană în care sînt descrise aspecte din munca însuflețită a oamenilor de azi pentru dezvoltarea și întreținerea pădurilor.

După aceea, profesorul întocmește planul lecției, dînd atenție momentelor principale, specificînd ce anume trebuie evidențiat și cum se va reliefa în lecție interdependența dintre organism și mediu.

Pentru buna desfășurare a lecției trebuie pregătiți și elevii. Pe lîngă faptul că li se anunță titlul lecției ce urmează a fi repetată, li se vor da și indicații referitoare la ce anume trebuie reținut — în cazul de față:

— mediul de viață (sub variatele lui aspecte);

— structura plantelor (cu bulbi, ierboase, arbuști, arbori, plante fără clorofilă etc.);

— felul de viață; înmulțirea și importanța lor.

Este indicat să se dea elevilor și planul lecției. Acest plan poate fi expus sub formă de propoziții interogative sau afirmative, de exemplu:

— Ce este o pădure?

— Pînă la ce înălțime cresc pădurile de stejar?, dar cele de fag și de brad? etc.

— Arătați ce este o pădure.

— Notați pentru fiecare fel de pădure pe care l-ați învățat înălțimile pînă unde crește etc.

Se vor da, apoi, indicații asupra felului în care să se studieze materialul și asupra modului în care să se facă anumite notări. Este de preferat ca elevii să nu formuleze în scris răspunsurile, ci să noteze anumite date pe baza cărora să-și formuleze răspunsurile oral. Elevilor care manifestă interes deosebit pentru obiectul respectiv li se vor da sarcini suplimentare: descrierea unui stejar (sau brad) care crește singuratec și în pădure, sau prezentarea unei lecturi, cum ar fi „Povestea copacilor" de E. Stănescu etc.

Lecția propriu-zisă se desfășoară pe baza planului propus. Planul se scrie pe tablă. Prin conversație, se dezvoltă fiecare punct, iar concluziile se notează sub formă de schemă. Profesorul urmărește ca elevii să expună liber ideile și cît mai cuprinzător, folosindu-se totodată și unele materiale didactice, ca harta R.P.R., fotografii, material natural, diafilme etc.

În expunere, elevii vor fi ajutați să apeleze la experiența personală și să scoată în evidență importanța cunoașterii fenomenului respectiv. De exemplu: ciupercile nu au nevoie de lumină, deoarece sînt heterotrofe. De aceea, în pădurea întunecoasă de brad vom găsi foarte multe ciuperci; fragii, în schimb, trebuie căutați numai în luminișuri, acolo unde bate mult soarele. Împăduririle împiedică eroziunea solului ș.a.m.d.

În încheiere, profesorul va sublinia conținutul noțiunii „pădure", relațiile ce se stabilesc între reprezentanții acestei fitocenoze. Se vor arăta multiplele foloase pe care le are omul de la pădure, se va sublinia că pădurea formează o bogăție de seamă și una din frumusețile patriei noastre.

Iată, acum, planul unei lecții de recapitulare la geometrie, la clasa a VIII-a, cu tema: *„Triunghiul"*.

Scopul lecției poate fi formulat astfel: Sistematizarea cunoștințelor în legătură cu triunghiul. Formarea priceperii de a aplica cunoștințele în practică.

Conținutul temei: Felurile triunghiurilor; relații între elementele triunghiurilor; criteriile de egalitate a triunghiurilor oarecare și dreptunghice; linia mijlocie a triunghiului; linii importante în triunghi, concurența lor și importanța punctelor de concurență pentru fiecare fel de linie.

In desfășurarea lecției, profesorul va realiza:

a) Repetarea cunoștințelor teoretice. Pentru repetarea materiei specificate, se vor folosi planșe care să cuprindă întreaga materie predată în legătură cu triunghiul. Astfel, o planșă poate cuprinde felurile triunghiurilor după unghiuri și laturi, altă planșă poate cuprinde liniile importante ce se pot duce într-un triunghi etc.

Repetarea teoriei trebuie să fie însoțită de unele probleme simple, care se dau elevilor sub forma unor întrebări, de exemplu:

— cum sînt distanțele de la două vîrfuri ale unui triunghi la mediana dusă din cel de-al treilea vîrf? sau:

— cît de mare este segmentul dus prin punctul de intersecție al bisectoarelor, paralel cu una din laturi? etc.

Folosind un bogat material didactic, se poate recapitula cu ușurință partea teoretică privind triunghiurile.

b) Partea a doua a lecției va consta din probleme în legătură cu triunghiul. Problemele trebuie să aibă un text scurt, interesant, în ele să predomine operații în care să fie antrenați cît mai mulți elevi.

Un procedeu asemănător poate fi folosit și în realizarea lecțiilor de recapitulare cu teme ca: patrulaterele, cercul etc.

Pentru clasa a X-a (secția reală) se poate face recapitularea unor teme pornind de la o problemă. Iată un exemplu:

„Se dă tetraedul O A B C în care muchiile O A = a, O B = b, O C = c fac două cîte două același unghi alfa. Să se calculeze în funcție de a, b, c, alfa, volumul tetraedului".

Cu prilejul rezolvării acestei probleme se recapitulează: teorema celor trei perpendiculare, bisectoarea unui unghi (loc geometric), relații metrice în triunghiul dreptunghic, relații trigonometrice între elementele unui triunghi dreptunghic, exprimarea trigonometrică a ariei triunghiului, volumul piramidei.

Exemplele de mai sus nu trebuie să constituie un șablon. Fiecare profesor, în funcție de priceperea sa și de nivelul clasei, își poate aduce contribuția creatoare la realizarea și la îmbunătățirea unor asemenea lecții.

Este necesar să amintim că problema organizării recapitulării nu este o chestiune care privește numai conducerea școlii, ci întregul colectiv didactic — învățători, profesori, diriginți, director adjunct, director.

Realizarea unei judicioase recapitulări depinde, fără îndoială, și de felul în care conducerea școlii reușește să-și organizeze munca de îndrumare și control. Se știe că, în majoritatea școlilor, există un colectiv de conducere format din director, directorii adjuncți și din reprezentanții organizațiilor de masă din școală. In acest caz, un rol important în organizarea, controlul și îndrumarea activității în această etapă îl are distribuirea sarcinilor între membrii colectivului de conducere. In cazul cînd membrii colectivului de conducere sînt profesori de diferite specialități, ei vor primi sarcina controlului și îndrumării recapitulării la specialitățile lor principale și înrudite, astfel ca în orice moment să poată informa conducerea școlii asupra desfășurării muncii profesorilor, a lipsurilor și

lacunelor constatate, să facă propuneri concrete pentru îmbunătățirea activității.

Am arătat mai sus că o condiție necesară unei munci de calitate în etapa recapitulării finale o constituie parcurgerea integrală a materiei prevăzute în programe, în timpul stabilit prin planificările fiecărui cadru didactic. Este indicat ca, înainte de organizarea recapitulării finale, să se facă o analiză, mai întîi în comisiile metodice pe specialități și apoi în consiliul pedagogic, asupra îndeplinirii sarcinilor de predare și numai după aceea să se treacă la organizarea activității de recapitulare. De asemenea, pe parcursul recapitulării este indicat să se analizeze din două în două săptămîni rezultatele obținute, să se scoată în evidență deficiențele spre a putea fi înlăturate la timp. Atenția întregului colectiv pedagogic trebuie să fie îndreptată către atingerea scopului final — însușirea temeinică, profundă și sistematică a cunoștințelor de către toți elevii.

Succesul activității profesorilor în această etapă depinde și de felul în care directorul școlii și ajutoarele sale știu să-și planifice asistențele la orele de recapitulare, cît și la orele de activități practice, de laborator etc. Asistența la oră, însă, nu-și atinge pe deplin scopul, dacă nu este bine pregătită. De aceea, conducerea școlii — împreună cu întregul său colectiv — trebuie să cunoască, în prealabil, care sînt prevederile programei școlare la materia pe care o urmărește, precum și nivelul real de cunoștințe al elevilor clasei la care asistă. Directorul școlii, directorii adjuncți, metodiștii vor realiza o muncă de control și îndrumare de bună calitate, dacă vor ști să-și axeze asistența la ore pe obiectivele cele mai importante ale acestei etape de sfîrșit de an școlar. Printre obiectivele cele mai importante menționăm: asigurarea conținutului științific și ideologic al lecțiilor, dezvoltarea gîndirii logice a elevilor în vederea asigurării încadrării noțiunilor recapitulate într-un sistem de cunoștințe, calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor, posibilitățile de care dispun elevii în realizarea legăturii dintre cunoștințele însușite și practică, folosirea materialului didactic în timpul recapitulării etc. Toate aceste obiective, ca și altele, specifice diferitelor obiecte de învățămînt sau chiar unor anumite capitole, vor fi puse apoi în discuțiile cu profesorii, în comisiile metodice sau în consiliul pedagogic, generalizîndu-se cele mai bune metode și procedee folosite de profesorii școlii în cadrul lecțiilor de recapitulare finală.

Important în reușita muncii de control este și felul în care își notează observațiile directorul școlii. Unii directori obișnuiesc să noteze pe un caiet într-o parte desfășurarea lecției și în altă parte observațiile lor. O asemenea notare nu poate ajuta întotdeauna la o analiză judicioasă a observațiilor. De aceea, considerăm mai indicat ca notarea observațiilor să se facă pe trei coloane, astfel: în prima coloană se trec obiectivele propuse spre a fi urmărite în lecție, în coloana a doua se trece desfășurarea lecției, iar în cea de-a treia coloană se notează observațiile desprinse din desfășurarea lecției, în funcție de obiectivele stabilite și apoi concluziile directorului, pe baza cărora desfășoară discutarea lecției cu profesorul respectiv. Fără îndoială că o atenție deosebită trebuie acordată și analizei lecțiilor. O bună analiză trebuie să scoată în evidență atît aspectele pozitive din lecție, cît și pe cele negative, să sublinieze cele mai eficiente metode și procedee ce pot fi generalizate și popularizate.

Recapitularea finală impune conducerii școlii de cultură generală astfel de măsuri, încît, pe căi multiple și variate, să ajute la realizarea unei munci de calitate. Este indicat ca în această etapă directorul școlii și ajutoarele sale să or-

ganizeze scurte convorbiri cu cadrele didactice și chiar cu elevii, convorbiri prin care să se informeze asupra temelor, a materialelor existente pentru astfel de lecții, asupra rezultatelor ce se obțin, a greutăților ce se întîmpină etc. De asemenea, conducerea școlii poate organiza în această etapă lucrări de control la anumite clase, poate cere elevilor din diverse clase ale școlii să răspundă la chestionare special întocmite etc. Concluziile desprinse din asemenea chestionare, cît și din lucrările de control de sondaj pot servi directorului la îndrumarea activității profesionale a învățătorilor și profesorilor, la luarea unor măsuri menite a contribui și mai mult la consolidarea și sistematizarea cunoștințelor elevilor. Nu trebuie uitat, totodată, și importanța pe care o are, pentru cunoașterea muncii desfășurată în școală, studierea de către director a materialului documentar școlar referitor la etapa recapitulării finale, în special a caietelor de notițe, a lucrărilor de control și lucrărilor practice, a schemelor și conspectelor întocmite de elevi — ajutați de profesor sau în mod independent. Datele culese pe această cale vor servi conducerii școlii pentru analiza activității pe școală, în consiliul pedagogic, în ședințele de analiză a muncii etc.

Recapitularea finală, etapă decisivă în activitatea școlii, constituie una din problemele cheie ale încheierii anului școlar. In acest moment al anului școlar nu numai școala cu întreg activul ei, ci și familia, organizațiile de copii și tineret, trebuie să-și concentreze atenția asupra creării unui climat optim în vederea unei bune organizări și desfășurări a recapitulării. Colaborarea școlii cu familia, cu organizațiile de pionieri și U.T.M. este imperios necesară, știut fiind că efortul comun al tuturor factorilor educativi duce la rezultate sporite în munca elevilor. De aceea, în această perioadă, activitatea școlii cu familia, cu organizațiile de copii și tineret trebuie intensificată; părinții elevilor vor trebui atrași în sfera preocupărilor școlii pentru reușita muncii elevilor.

Problema recapitulării finale este o problemă complexă. Reușita ei depinde de felul în care conducerea școlii de cultură generală va orienta cadrele didactice în organizarea și desfășurarea ei, precum și de felul în care învățătorii și profesorii, sprijiniți de organizațiile de tineret și de familie, vor acționa pentru realizarea în practică a celor mai bune lecții de recapitulare, prin folosirea unui bogat și variat material didactic, a unor metode și procedee menite a ajuta pe elevi în generalizarea cunoștințelor dobîndite, în consolidarea și în sistematizarea lor.

Prof. CONSTANTIN PRISECARU

APORTUL LECTURII ÎN APROFUNDAREA CUNOȘTINȚELOR ȘI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR

Alături de celelalte forme individuale ale activității în afară de clasă, lectura particulară contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. Ea servește la îmbogățirea, la aprofundarea cunoștințelor și la dezvoltarea sentimentelor elevilor.

„Lectura — spune N. K. Krupskaia — joacă un mare rol în viața copiilor, un rol mai mare decît în viața celor vîrstnici. Cartea citită în copilărie rămîne prezentă în amintire aproape toată viața și influențează asupra dezvoltării ulterioare a copiilor. Din cărțile pe care le citesc, copiii își formează o anumită concepție asupra lumii, cărțile formează la ei anumite norme de conduită".

Citirea unor cărți îi face pe școlari să-și iubească patria, să fie curajoși și fermi, iar eroii cărților, prin viața lor, devin exemple de fapte înalte, de voință și caracter și lasă urme adînci în conștiința elevilor. Cărțile nasc dorința de a cunoaște viața plantelor și animalelor și stimulează interesul pentru descoperirile geografice, pentru tehnică, pentru evenimentele istorice ș.a.

Ca să-și aducă din plin contribuția la educația comunistă și să îndeplinească rolul său formativ, lectura cere muncă organizată și de conținut. Profesorul trebuie să aibă în permanență în atenția sa acest obiect. Folosind caracterul ei divers, el trebuie să dezvolte gusturile și înclinațiile elevilor — fără să exercite însă o acțiune de tutelare —, să atragă atenția asupra operelor ce prezintă importanță pentru viață și să coreleze lectura cu studierea celorlalte obiecte de învățămînt și cu evenimentele curente.

În preocuparea de a arăta posibilitățile și contribuția pe care o aduce lectura la creșterea nivelului intelectual, moral și estetic al elevilor, cînd este folosită judicios, am urmărit această problemă la clasele I—IV, în cadrul școlii de aplicație de pe lîngă Școala pedagogică din Sighet și la alte școli din oraș și raion. Cercetînd modul cum este îndrumată lectura, conținutul planificării ei și desfășurarea orei de lectură în clasă, ne-am putut forma o imagine asupra situației acestei probleme și am desprins următoarele aspecte.

1. În cazul în care lectura este îndrumată și organizată sistematic și este socotită ca parte componentă a muncii din clasă și în afară de clasă, se recomandă lectura cea mai potrivită, ținîndu-se seama de puterea de înțelegere a elevilor, de vîrstă, de dezvoltarea și de cerințele lor mereu crescînde.

2. În cazul în care lectura este neglijată sau tratarea ei se face îngust și superficial, deși se cunoaște importanța lecturii, se dau numai simple îndrumări asupra ei, fără să fie urmărită continuu și cu simț de răspundere.

Această situație ne îndeamnă să sugerăm unele recomandări în problema lecturii:

a. La recomandarea cărților pentru lectură să se țină seama de specificul fiecărui obiect, de sarcinile lui instructiv-educative. În acest sens, este necesar ca profesorul să cunoască literatura pentru copii, să urmărească cu regularitate apariția cărților noi și părerile exprimate asupra lor în ziare și reviste. Cartea recomandată elevilor este bine să fie citită mai înainte de profesor, pentru a putea folosi conținutul ei în vederea dezvoltării intelectuale și a formării conduitei elevilor.

b. Cartea citită de școlari să fie discutată. Elevii să fie ajutați să selecteze din conținutul ei aspectele valoroase, ce le sînt necesare la lecții și care, în genere, contribuie la ridicarea nivelului lor cultural.

c. De la citirea primelor cărți, elevii trebuie să fie introduși, treptat, în metodica citirii unei cărți. Pe prim plan să stea formarea deprinderii de a citi atent. Elevii trebuie obișnuiți să nu treacă peste ceea ce nu înțeleg și să pătrundă adînc și în mod independent în conținut. Gîndind asupra celor citite, să desprindă, să noteze și să rețină ideile principale și utile fără să se piardă în amănunte.

Cu ajutorul materialului faptic cules în anii școlari 1958—1962 și prezentînd experiența pozitivă a unui învățător fruntaș, vom încerca să demonstrăm cerințele privind lectura elevilor. Redăm din această experiență unele metode și procedee de lucru folosite la ora de lectură, care au contribuit la formarea priceperilor și deprinderilor de a înțelege cărțile citite.

Lectura conștientă este o cale importantă care duce la însușirea cunoștințelor, iar deprinderea de a citi cărți este o condiție necesară în pregătirea elevilor. Acest considerent explică de ce în planul de învățămînt la clasele I—IV lectura ocupă un loc aparte. Sarcinile ce revin orei de lectură sînt ca de la vîrsta fragedă a copilăriei să pună baza formării și consolidării deprinderii de a citi și de a folosi lectura, înțelegîndu-i rostul.

În lumina acestor sarcini, în funcție de particularitățile elevilor din clasa I, s-au ales lucrări care să le dezvolte interesul pentru lectură : basme, povestiri și istorioare ce vorbesc despre copii și prezintă aspecte din viața de școală, de familie etc.

Încă de la începutul anului școlar, în clasa I, lectura a fost minuțios planificată.

Redăm planul anual pentru lectură la clasa I întocmit de învățătorul respectiv, plan din care se pot desprinde unele din sarcinile urmărite.

Învățătorul, folosind din prima zi de școală istorioara „Cum învață Mioara să numere" de Ștefan Tita, a înfățișat momentele muncii școlare și a demonstrat, prin desene, sub formă de joc, modul de a număra. Lecțiile au impresionat puternic pe copii și le-au imprimat respect pentru munca organizată.

Sondajul periodic din etapa abecedară a dat posibilitatea învățătorului să cunoască interesele elevilor și să folosească lectura în mod corespunzător. Chestionînd copiii, el s-a informat ce istorioare au mai auzit și le-au plăcut, ce le-a citit mama și ce ar dori să afle la școală.

Ținînd seama de importanța intuiției la elevii mici, conținutul lecturii a fost ilustrat prin tablouri viu colorate. Ele au constituit un mijloc pentru a forma priceperea de a reproduce închegat cele citite. Astfel, prezentînd basmul „Turtița", învățătorul, o dată cu povestirea, a dirijat observarea copiilor astfel ca ei să perceapă prin imagini conținutul de idei ce trebuiau reținute. Au fost prezentate, în acest scop, următoarele tablouri : fuga „Turtiței" și uimirea bătrînilor ; întîlnirea Turtiței cu Iepurilă ; Turtița în primejdie de a fi mîncată de lupi : întîlnirea cu ursul și Turtița pe botul vulpii cîntîndu-și fericita poveste.

Scopul lecturii în perioada preabecedară şi abecedară (15.IX—15.II) *	Sprijin al lecţiilor de dezvoltare a vorbirii şi a gîndirii logice, mobilizarea interesului pentru a grăbi învăţarea citirii şi lărgirea orizontului de cunoaştere.			
Autorul	Opera literară	Contribuţia operei	Scopul lecturii	Material ajutător lecturii
E. Svarţ	Mica şcolăriţă	Viaţa şcolarului din cl. I	Familiarizarea cu mediul şcolar. Hărnicia	Diapozitive, diafilm
Ştefan Tita	Povestiri cu prichindei	Istorioare diverse despre copii, păsări etc.	Dezvoltarea interesului pentru carte şi joc ordonat; îmbogăţirea cunoştinţelor despre păsări	Desene
Ion Creangă	Capra cu trei iezi	Povestire despre animale	Înţelegerea faptului unde duce neascultarea	Tablouri
Irimie Străuţ	Tupa - Tup	Păţania unui iepuraş	Cunoaşterea unor animale şi a însuşirilor lor	Fotomontaj, ilustraţii succesive
Basm popular rusesc	Turtiţa	Povestire despre animale	Cunoaşterea unor trăsături specifice ale anumitor animale	Tablouri reprezentînd ideile esenţiale ale basmului
Ion Istrati	Oul năzdrăvan	Istorioară cu caracter hazliu	Dobîndirea de cunoştinţe despre păsările de curte şi despre duşmanii lor	Desene: ou, rac, şoricel etc.
Ion Creangă	Punguţa cu doi bani	Povestire cu caracter social	Cultivarea urii împotriva exploatatorilor	Diafilm
Basm popular romînesc	La Moş Gerilă	Povestire: visul unei fetiţe într-o noapte de iarnă	Contribuţie la formarea bazelor concepţiei materialiste despre fenomenele naturii.	Tablou: Împărăţia de gheaţă a lui Moş Gerilă
Alexandru Şahighian	Dacă numeri pînă la zece	Despre numărare şi despre operaţiile de adunare şi scădere	Formarea reprezentărilor matematice	Desene: obiecte diverse
Otilia Cazimir	Un cămin de păsări	Poezie despre păsărele: cuc, ghionoaie, pitulice	Îmbogăţirea vocabularului, dobîndirea de cunoştinţe despre înfăţişarea acestor păsări	Tablouri

* Lecţiile de lectură s-au desfăşurat ca lecţii de dezvoltare a vorbirii şi ca pregătire a lecţiilor de citire, scriere, aritmetică, în cadrul orelor acestor obiecte.

Scopul lecturii în perioada postabecedară (15.II—30.V)			Perfecționarea citirii și înțelegerea conținutului lecturii. Dezvoltarea dragostei pentru lectură și formarea deprinderii de a citi independent și de a ține evidența cărților citite			
Data	Autorul	Opera literară	Conținutul operei	Scopul lecturii	Activitatea în afară de clasă	
					Desene	Lectură suplimentară
22 II	Al. Rupea	Rățoiul	Întîmplarea neașteptată a unui rățoi nemulțumit	Cunoașterea modului de viață al raților domestice și sălbatice	Rățoiul	—
29 II	Florin Mugur	Rilă-Iepurilă	Pățania iepurelui care nu se teme de dușman	Dezvoltarea sentimentului de prietenie și a spiritului de ajutor	Iepurele și cărăbușul	—
7 III	Al. Sen	Grădinița veseliei	Povestire în versuri despre viața copiilor	Dezvoltarea dragostei pentru muncă și ordine; combaterea trăsăturilor negative de conduită	*Copilul; pîrîtorul*	—
14 III	Tudor Arghezi	Șapte frați	Povestire în versuri; joc distractiv	Îndrumarea elevilor cum să citească o carte, cum s-o noteze în caietul de lectură	Jucăria plăcută sub titlul cărții	Scufița roșie
2 IV	V.Oseeva	Cuvîntul magic	Istorioare despre copii, animale și păsări	Stimularea dorinței ca elevii să citească și alte istorioare	—	Trei prieteni. Al cui e cîinele?
18 IV	George Coșbuc	Povestea gîștelor	Povestire hazlie	Cunoașterea modului de viață al gîștelor; îmbogățirea vocabularului cu onomatopee	Gînsacul	Povestea gîștelor (versificată)
25 IV	Cicerone Theodorescu Vintilă Ornaru	1 Mai De 1 Mai	Sărbătorirea zilei de 1 Mai în Capitală. Sărbătorirea zilei de 1 Mai la sat	Înțelegerea evenimentului evocat; dezvoltarea dragostei față de oamenii muncii		
9 V	E. Cearușin	Mari și mici	Viața unor animale din pădure	Cunoașterea modului de trai al animalelor; citirea cărții	Ce le-a plăcut	Ciuta și puiul ei
16 V	Baruțu T. Arghezi	Ghici?	Ghicitori	Exerciții de înțelegere a obiectelor după însușiri	—	Cri-cri-cri de V. Boiculesi

Pe măsură ce firul povestirii s-a depănat, a fost afișat tabloul ce reprezenta fragmentul respectiv, făcîndu-se o mică pauză pentru a putea fi observat. Povestirea a fost urmată de întrebări, care au dat putință copiilor să-și spună impresiile și să redea conținutul în propoziții scurte. Au fost lămuriți termenii noi, iar faptele din basm au fost apropiate de viața copiilor. Tablourile au rămas în clasă pînă la lecția următoare, cînd li s-a cerut să deseneze tabloul care le-a plăcut mai mult din basm.

La încheierea trimestrului I, programul artistic prezentat în fața părinților a oglindit preocupările în domeniul lecturii. Elevii au recitat poezii, au executat desene, o dată cu expunerea unor istorioare, au cîntat și au povestit basme: „Punguța cu doi bani", „Oul năzdrăvan" și altele. Expunerea fiecărei povestiri a fost făcută după tablouri, fapt ce a permis ca la povestire să participe mai mulți elevi.

Pregătirea acestei serbări a fost un exercițiu bun pentru dezvoltarea vorbirii expresive și logice. Ea a mărit priceperea copiilor de a povesti corect și i-a mobilizat pe părinți ca să citească copiilor diferite povestiri. Acest procedeu și-a dovedit eficiența, chiar în perioada abecedară, cînd copiii de-abia învățau să citească.

În perioada postabecedară, lectura a fost planificată în cadrul orei de lectură și activitatea s-a desfășurat pe lecții. Lecțiile de lectură din trimestrul II au avut ca sarcină să ajute la perfecționarea citirii clare și corecte și să formeze priceperea și deprinderea de a înțelege texte ușoare. Au fost citite povești scurte cu caracter educativ, lucrări cu teme hazlii, povestiri despre eroi care îndeplinesc misiuni și dau dovadă de curaj, despre plante și animale, despre prietenie și ajutorare, despre muncă și meserii etc. Citirea expresivă și analiza textelor citite au stimulat gîndirea, sentimentele și imaginația elevilor. S-au făcut exerciții de citire a unor cărți ușoare, în clasă, elevii fiind învățați să rețină cele citite, să povestească și să răspundă la întrebări, să rețină titlul cărții și autorul. În acest fel a fost dezvoltată dragostea pentru limba maternă și pentru citit și s-a pus baza formării gustului artistic.

Sfîrșitul trimestrului II a fost încheiat printr-un program desfășurat sub formă de șezătoare, în prezența părinților. De această dată copiii au citit istorioare și poezii și au redat dramatizat cîteva povestiri. De exemplu, prezentîndu-se basmul „Mănușa", un copil a avut rolul povestitorului, iar viețuitoarele pădurii, șoricelul, iepurașul etc., care cer adăpost în mănușă, au fost reprezentați de alți copii, care în momentul cînd cereau găzduire mănușei își spuneau numele: „Eu sînt șoricel, Roade multicel" etc., invitația de a intra în mănușă fiind făcută în cor de întregul grup de copii. Procedeul dramatizării povestirilor are meritul de a activiza întreaga masă de elevi.

În trimestrul III, cînd elevii și-au consolidat deprinderea de a citi, sarcinile lecturii au fost îndreptate spre dezvoltarea gustului de a citi independent cărți, și spre formarea obișnuinței de a ține evidența lor scrisă.

Lectura judicios organizată, metodele și procedeele folosite de învățător în ora de lectură, au stimulat interesul elevilor și i-au mobilizat să citească cărți și în afară de clasă. În ora de lectură s-a organizat citirea primei cărți în mod independent — „Șapte frați", de Tudor Arghezi. După citire, prin întrebări, elevii au fost ajutați să-i redea conținutul și au notat în caietul lor de lectură prima carte citită. În orele de lectură următoare s-au citit, expresiv, în întregime unele cărți, din altele numai părțile mai atrăgătoare, s-au dezlegat jocuri și ghicitori accesibile, s-au declamat poezii. Săptămînal s-a indicat lectura suplimentară, care în ora următoare a fost controlată.

Elevii au fost ajutați să exprime conținutul cărților citite în mod independent, să răspundă la întrebări, să redea cele citite și să deseneze în caietul de lectură tabloul ce le-a plăcut mai mult.

Verificarea lecturii elevilor s-a făcut atît direct, în ora de lectură, cît și mijlocit, prin bibliotecară, în cadrul orei de întîlnire cu micii cititori, organizată lunar. La sfîrșitul anului școlar, șezătoarea la care au fost de față și părinții a verificat din nou conținutul lecturii elevilor. Cu această ocazie, s-a recomandat lectura pentru vară a elevilor și s-a demonstrat părinților ce valoare au cărțile literare. Efectul acestui procedeu nu a întîrziat să se arate. Mulți părinți au devenit cititorii acestei lecturi alături de copii și — cumpărînd cărțile recomandate — au pus bazele unei mici biblioteci școlare acasă.

În clasa a II-a, la începutul anului școlar a fost controlată lectura făcută în timpul verii. Controlul ei și consultarea programei școlare au servit învățătorului ca punct de plecare în stabilirea sarcinilor lecturii la această clasă. Planificarea a cuprins basme, povestiri și lecturi legate de conținutul lecțiilor. În orele de lectură, elevii au făcut cunoștință cu realitatea înconjurătoare, cu livada și pădurea, cu frumusețile naturii, cu regulile școlare etc. Ei au fost deprinși să răspundă la întrebări privind conținutul. Au fost puse bazele priceperii de a povesti logic cele citite. De exemplu, după citirea independentă în ora de lectură a povestirii „La prisacă" de Mihail Sadoveanu, elevilor li s-a cerut să răspundă la următoarele întrebări: ce ispravă a făcut băiețașul?, cum l-a răsplătit unchiașul?, de ce n-au sărit albinele să-l înțepe? Repetînd acest procedeu, elevii au înțeles că citirea unei cărți înseamnă a-i pătrunde tainele. Iată, în această privință, ce a notat eleva V. I. în caietul de lectură despre povestirea „Iepurilă cel viteaz" de Ileana Șerban: „Autorul a ales pentru povestire iepurele. Este un animal fricos. Frica lui a speriat toate animalele pădurii. Eu nu vreau să fiu ca Iepurilă".

Elevii clasei a II-a au manifestat mult interes pentru basme, fapt ce a determinat pe învățător să explice pe înțelesul lor această noțiune literară.

Pentru evidența lecturii elevilor s-a întocmit un tabel intitulat „Ce s-a citit", pe care au fost scrise cărțile recomandate pentru a fi citite într-un trimestru. Pe acest tabel s-a fixat un plic pe care era scris: „Ce am citit" și în care elevii au fost obișnuiți să introducă un bilet în care să arate ce le-a plăcut sau ce nu le-a plăcut în cărțile citite. În acest fel s-au putut cunoaște preocupările și preferințele elevilor, iar lectura a putut fi orientată în sensul dorințelor lor. De exemplu, eleva D. R. a consemnat: «Am citit cartea „Locuitorii pădurii" de E. Jianu. Am aflat multe despre animale și despre viața lor. Aș vrea să știu cît mai multe despre animale!». Interesul fetiței a fost satisfăcut prin recomandarea lucrării „Povestiri despre animale" de S. Thompson.

Acest procedeu a contribuit la formarea priceperii de a citit conștient, atent. În clasa a II-a lectura a influențat, de asemenea, asupra formării unor calități morale și a dezvoltat gustul pentru lectură.

Lecțiile de lectură ținute în clasa a III-a au contribuit și mai mult la îmbogățirea cunoștințelor elevilor și la educarea lor în spirit comunist. În caietul de lectură au fost notate ideile esențiale, pe baza analizei operei. Aceste însemnări au devenit o preocupare permanentă după fiecare carte citită. În acest sens, iată ce a scris eleva M. N. despre lucrarea „Ce spun mașinile" de J. Carek: „E o carte folositoare. Ne face cunoscute multe mașini și întrebuințarea lor în muncă: locomotiva, raboteza, escavatorul etc. Locomotiva este mașina care pune în

mișcare trenul și funcționează cu ajutorul aburilor sau curentului electric".

Metodele și procedeele variate întrebuințate la lecțiile de lectură au urmărit să formeze la elevi o exprimare corectă și frumoasă, atît oral cît și în scris, să le dezvolte gîndirea, să-i învețe să facă mici analize și să memoreze logic conținutul cărților citite.

Organizarea muncii în ora de lectură la clasa a IV-a a fost îndreptată îndeosebi spre unificarea într-un sistem închegat a cunoștințelor literare ale elevilor. S-au desfășurat sistematic lecții de lectură care i-au familiarizat pe elevi cu opera unor scriitori. De exemplu, fixîndu-se tema „Ion Creangă", după o scurtă prezentare a biografiei și operei scriitorului s-au discutat cele citite în clasele I—III. S-a prezentat apoi povestirea „Dănilă Prepeleac" și s-au dat ca lectură particulară „Stan Pățitul" și altele. In lecția care a urmat s-au purtat discuții de încheiere asupra temei. S-au scos idei privind conținutul, trăsăturile caracteristice ale personajelor, expresiile literare. Astfel, prin viziunea de ansamblu și prin analiza a tot ce s-a citit, elevii și-au fixat cunoștințele și au înțeles valoarea și frumusețea operei scriitorului.

Lecțiile de sinteză — concentrînd în conținutul lor literatura citită anterior — au dus la înțelegerea de ansamblu a operei mai multor scriitori. Elevii au pătruns mesajul operei și acțiunea personajelor principale și au ajuns să facă unele aprecieri destul de timide, totuși, asupra valorii ei artistice.

Ei au făcut rezumate, mici recenzii și și-au format priceperea de a alege din cărțile citite cunoștințe pe care să le folosească și la lecțiile din cadrul altor obiecte de învățămînt.

★

Călăuzit de principiul legării învățămîntului cu viața și cu munca, învățătorul nu a privit lectura ca un scop în sine. El a folosit-o în scopul ridicării continue a nivelului la învățătură și a căutat să facă din lectură o obișnuință și o necesitate în viața școlarilor.

In acest scop, s-a folosit lectura suplimentară care a îmbogățit cunoștințele și viața interioară a elevilor și le-a dezvoltat atitudinea sîrguincioasă, tenacitatea și acuratețea în muncă.

Literatura folosită a fost diversă și echilibrată, cuprinzînd toate genurile, atît din literatura clasică, cît și din cea contemporană pentru copii. Lucrări științifice, scrieri cu conținut istoric, cărți tratînd probleme de tehnică la nivelul fiecărei clase, cărți cuprinzînd note de călătorie, de artă și sport, au format conținutul acestei lecturi.

Sfera lecturii suplimentare a crescut progresiv de la o clasă la alta și a cultivat interese largi, le-a dezvoltat elevilor sentimentul noului. Dacă în clasa I și a II-a au predominat basmele și istorioarele, în clasa a III-a și a IV-a s-au adăugat cărți cu conținut istoric, geografic și de știință și tehnică. Poeziei, care în clasele I și a II-a a fost folosită puțin, fiind înțeleasă mai greu, în clasele III—IV i s-a dat mai multă pondere.

Vom încerca să arătăm cum lectura beletristică citită de copii a îmbogățit conținutul lecțiilor, mai ales la clasele III—IV. De pildă în predarea cunoștințelor de gramatică, alături de materialul din manual, au fost folosite cu mult efect ghicitorile, fragmente din opere literare și poeziile.

Ghicitorile au avut un efect deosebit, au fost întîmpinate cu plăcere și, prin specificul lor, au evidențiat noțiuni gramaticale. Au fost analizate ghicitori al căror răspuns se referea la ființe, lucruri, fenomene etc. sau la însușiri ale acestora, care — relevate — au ajutat la definirea noțiunii de substantiv și de adjectiv. Folosirea acestora la lecții, pe lîngă faptul că prilejuiește exerciții plăcute, într-o formă estetică, a stimulat gîndirea

elevilor și i-a ajutat să înțeleagă multe aspecte ale naturii înconjurătoare și ale vieții sociale. Ele au mobilizat atenția clasei, spre însușirea fenomenului gramatical, au contribuit la dezvoltarea imaginației, a spiritului de observație.

Fragmentele literare au contribuit la ridicarea continuă a nivelului predării acestor lecții. Alese din literatura cunoscută și cuprinzînd elementele gramaticale necesare scopului lecției, ele au reamintit conținutul operei și au solicitat memoria, ajutînd la însușirea noțiunilor gramaticale, mai ales a celor de sintaxă. Alte fragmente, alese din opere necunoscute, citite mobilizator, explicate și folosite în scopul stabilit, au trezit interesul de a cunoaște opera din care au fost extrase.

In analiza gramaticală s-au folosit destul de mult și poeziile. S-a avut în vedere că ele pot contribui la dezvoltarea imaginației creatoare și la formarea percepției estetice. Inainte de analiza gramaticală a poeziei, aceasta a fost citită expresiv, ceea ce a mobilizat afectivitatea elevilor, iar analiza succintă a conținutului de idei a stimulat gîndirea lor. De exemplu, la clasa a III-a repetarea și fixarea noțiunilor despre adjectiv s-a făcut pe baza poeziei „Toamna", de St. O. Iosif. In încheiere, s-a analizat conținutul și frumusețea formei în care este scrisă poezia, precizîndu-se importanța adjectivului în redarea imaginilor. S-au scos în evidență adjectivele epitete și s-au făcut exerciții de construcție în propoziții. La ora de compunere s-a executat lucrarea colectivă „Primii ghiocei", iar pentru acasă s-a dat ca temă compunerea „A venit primăvara".

Cunoscînd că de la o clasă la alta interesul elevilor se diferențiază, învățătorul a orientat lectura spre genuri diverse.

Lucrări ca „Povestea unui bob de mazăre" de Ana Tudoraș sau „Puf-Puf" de Georgeta Moraru ș.a. au furnizat elevilor cunoștințe diverse — evoluția plantelor, condițiile de viață și legătura lor cu mediul — și au pus bazele formării concepției materialist-dialectice despre viață.

Lumea vieţuitoarelor care trăiesc în ape a fost cunoscută prin lucrarea „Necazurile scrumbiei cu coada tăiată" de Nichita Bogza, iar lucrări ca „Păsările noastre și legendele lor" de S. Florea Marian și „Povestea florilor" de I. Kuiza au suscitat și orientat interesele copiilor spre viața păsărilor și florilor.

Lucrările de acest gen au îmbogățit viața sufletească a copiilor și au contribuit la dezvoltarea sentimentului de dragoste pentru natură și frumusețile ei. Edificatoare în această privință a fost lecția ținută la clasa a IV-a, în care s-a citit „Intr-o zi de primăvară" de M. Sadoveanu. Analiza acestei lecturi a amintit elevilor și de alte bucăți din volumul „Raiul" și „Printre gene". La cererea elevilor au fost recomandate și alte scrieri ale aceluiași autor, ca: „In pădurea Petrișorului", „Puica" și „Hultanul". Ele au determinat organizarea unei lecții de repetare finală în jurul scrierilor lui M. Sadoveanu.

Profilarea lecturii s-a realizat ținîndu-se seama și de cerințele obiectelor geografie și istorie.

Lectura geografică, prin conținutul său de idei, a evidențiat natura și bogățiile, munca de construcție și frumusețile țării, contribuind la fixarea noțiunilor geografice. De pildă, lecția curentă „Relieful țării noastre" a fost completată prin lectura fragmentului „Spre lacurile Bîlea și Capra" de N. Minei și O. Maniţiu din volumul „Pe întinsul patriei noastre". Prezentarea crestelor Făgărașului cu flora și fauna lor, explicarea formării lacurilor, lectura însuflețită, însoțită de demonstrarea pe hartă și de prezentarea unui fotomontaj al acestei regiuni, au interesat și impresionat plăcut pe elevi, care au cerut lectură suplimentară. Sub influența unor lucrări ca „Tablou geografic" de

Geo Bogza și altele, elevii au început să înțeleagă mai bine geografia patriei, să cerceteze harta și să ceară de fiecare dată amănunte despre trecători și vîrfuri, despre ape, și cîmpie etc.

Un procedeu antrenant și mobilizator pentru citirea atentă a literaturii cu conținut geografic a fost organizarea lecțiilor de repetare pe baza „Ghicitorilor literare" extrase din bucățile citite. Activitatea s-a desfășurat în felul următor: un elev a citit un pasaj semnificativ referitor la o noțiune geografică descrisă, iar elevii clasei trebuiau să ghicească autorul și volumul în care se găsește, să arate la hartă și să explice științific fenomenul geografic respectiv. In acest fel, cu mult efect instructiv-educativ s-a desfășurat lecția „Relieful și apele R.P.R." pentru care elevii s-au pregătit din timp, citind lucrările: „Copiii muntelui de aur", „In țara legendelor" de Al. Mitru, „Romînia pitorească" de Al. Vlahuță, „Cartea Oltului" de Geo Bogza etc.

Lectura geografică a dezvoltat gîndirea copiilor, a asigurat însușirea temeinică a cunoștințelor, le-a lămurit transformările care s-au petrecut în natura patriei noastre în anii de democrație populară, prin munca unită a poporului.

Valoarea lecturii, cînd a fost selecționată just, s-a dovedit și în cadrul lecțiilor de istorie. Orientați de literatura cu conținut istoric, elevii și-au reprezentat cu mai multă ușurință evenimentele trecute și le-au înțeles mai bine pe cele prezente. Povestirile istorice, relatînd fapte din trecutul poporului și din lupta clasei muncitoare condusă de partid, au contribuit la formarea noțiunilor istorice, a convingerilor și sentimentelor patriotice. Poeziile închinate partidului, comuniștilor și uteciștilor, fragmentele literare care redau faptele săvîrșite de oamenii muncii în prezent au trezit sentimente puternice de admirație și de dragoste, de mîndrie și de îndatorire față de patria socialistă, de ură față de dușman. Folosirea în clasele a II-a și a III-a a legendelor și a unor episoade din istoria țării noastre, precum și a baladelor populare, a ajutat la cunoașterea trecutului de luptă al poporului nostru pentru dreptate socială și apărarea patriei. Legendele istorice scrise de D. Bolintineanu, „Stejarul din Borzești", „Povestiri eroice" de E. Camilar și altele au făcut cunoscută elevilor lupta eroică a poporului, condus de Mircea cel Bătrîn, de Ștefan cel Mare, de Vlad Țepeș și de Mihai Viteazul, împotriva jugului turcesc. Cu ajutorul acestei lecturi s-au format primele reprezentări și noțiuni istorice.

In clasa a IV-a, lectura cu conținut istoric a contribuit la întregirea cunoștințelor și la lămurirea cauzelor apariției fenomenelor istorice. Amintim lecția de recapitulare „Răscoale și revoluții". Ea s-a desfășurat pe baza unui material documentar citit anterior. Subliniind viața grea a țăranilor, elevii s-au sprijinit pe lecturi ca „Noi vrem pămînt" de George Coșbuc sau „1907" de Al. Vlahuță.

Literatura cu conținut istoric a creat emoții puternice, a contribuit la dezvoltarea gîndirii și a trăsăturilor pozitive de voință și de caracter la elevi.

Lectura a contribuit, de asemenea, la educația elevilor, la formarea unor noțiuni morale și a unor deprinderi de conviețuire în societate. La lecții s-au folosit explicația și convorbirea etică, însoțite de un bogat material intuitiv și demonstrativ. Redăm schematic planul după care s-a desfășurat convorbirea etică cu tema: „Să învățăm să vorbim frumos": a) s-a citit istorioara „Cuvîntul magic" de Oseeva; b) s-a explicat și analizat, prin conversație, conținutul lecturii; c) s-a subliniat și s-a scos în evidență necesitatea de a vorbi frumos, cu voce înceată și de a privi în ochii celui cu care vorbești; d) această cerință s-a aplicat în aprecierea purtării elevilor clasei și a altor copii. In urma acestei lecturi iată ce mărturisește elevul

S. A. din clasa a II-a: „Eu trăgeam pe sora mea de păr, dacă nu-mi dădea ce-i ceream. Aseară i-am cerut ascuțitoarea, dar i-am spus: „te rog"... Ea mi-a dat-o, iar mama m-a sărutat". Întrebat de cauza schimbării atitudinei sorei și a mamei, elevul a subliniat importanța cuvîntului magic.

Tot pentru a dezvolta unele trăsături pozitive și a educa dragostea pentru muncă, elevilor din clasa a III-a li s-a citit lucrarea „Ce miros au meseriile" de Rodari Gianni, unde este vorba despre muncă. Lectura a fost urmată de comentarii. Ulterior, s-a organizat vizitarea unei tipografii, unde elevii au urmărit munca de tipărire a cărților, iar la ora de lucru manual s-a organizat o acțiune de reparare a cărților împrumutate de la bibliotecă.

Lectura dă rezultate evidente în educarea morală a elevilor, dacă este folosită aplicativ într-un sistem de activități, dacă alegerea lucrărilor se face în funcție de lipsurile elevilor și dacă se privește în perspectivă.

În scopul educației comuniste a elevilor lectura recomandată a îmbinat în mod organic variate aspecte ale fenomenului educaitv: intelectual, moral și estetic. De asemenea, explicarea imaginilor artistice, alături de tonul citirii, de ritmul și de modulația vocii, puse de acord cu conținutul operei, au însuflețit prezentarea personajelor și faptelor.

Lectura a fost folosită și ca stimulent în activitățile extrașcolare și de utilitate socială, în organizarea timpului liber, în pregătirea adunărilor pionierești și a aniversării unor evenimente istorice. De exemplu, cu scopul de a mobiliza elevii la munci sociale și de a-i face să înțeleagă că patria trebuie slujită prin fapte concrete, într-o oră de lectură, la clasa a IV-a, s-a prezentat cartea „Așa procedează pionierii".

Munca de utilitate socială, stimulată de lectură, le-a creat elevilor clipe de emoție și bucurie, le-a dezvoltat dorința de a căuta cărți din care să afle modul cum muncesc copiii organizat și a contribuit la formarea dragostei față de munca fizică.

Lectura are un deosebit rol educativ și în cadrul adunărilor pionierești, dacă este aleasă cu grijă și în concordanță cu tema. Se constată chiar și o manifestare a spiritului de inițiativă, ei singuri caută și selectează materialul potrivit scopului urmărit.

Materialul literar, punînd în fața elevilor diferite evenimente, viața luptătorilor sau a oamenilor de știință, le provoacă profunde și puternice sentimente, care nu se uită cu ușurință. În această privință dăm ca exemplu manifestarea elevilor clasei a IV-a cu prilejul sărbătoririi celei de-a patruzecea aniversări a partidului. La ora de lectură, colectivul clasei, prin responsabil, ne-a anunțat inițiativa de a desfășura tema „Mulțumim din inimă partidului".

Acest program a fost o surpriză pentru elevii practicanți care veneau să asiste la o lecție de lectură. La început s-a cîntat Imnul R.P.R., au urmat apoi recitarea poeziei „Partidul" de Marcel Breslașu, citirea expresivă a fragmentului „Sfîrșitul lui Filimon Sîrbu", de Petre Iosif, melodia „Privesc din Doftana" însoțită de recitarea unor versuri din poezia „Furtuni de primăvară" de M. Beniuc. Clopoțelul a sunat sfîrșitul celei mai frumoase lecții de lectură, care a demonstrat dragostea față de carte, rezultat firesc al unei munci organizate de îndrumarea și de verificare continuă a lecturii elevilor.

În îmbogățirea cunoștințelor și în educația elevilor, publicațiile și presa pentru școlari și pionieri au o deosebită importanță. Publicațiile „Luminița", „Cravata roșie" și „Scînteia pionierului" sînt citite cu plăcere de elevi. În ziua apariției fiecărui număr, după terminarea cursurilor, elevii le citesc, dîndu-li-se indicații

asupra felului în care trebuie citită presa. Citirea rară, pentru a da posibilitatea pătrunderii și urmăririi conținutului, explicarea termenilor neînțeleși și discutarea celor citite, au scos în evidență conținutul fiecărui articol. Gustul pentru citirea presei în mod independent a fost format prin orientarea atenției elevilor asupra articolelor mai interesante, pentru a fi citite acasă și apoi discutate la școală. Prin repetarea acestui procedeu, elevii și-au format deprinderea de a citi presa și de a reține ce este important. Cunoștințele obținute pe această cale și emoțiile vii trezite de analiza diferitelor articole, au dezvoltat sfera noțională a elevilor și posibilitățile lor de exprimare, stimulîndu-i să treacă și ei la încercări de creație.

Aceste încercări ne-au explicat modul cum gîndesc copiii de diferite vîrste și posibilitățile lor, pentru a putea fi ajutați în vederea formării și dezvoltării limbajului, a îmbogățirii și înfrumusețării exprimării scrise și orale.

★

Comparînd rezultatul obținut la clasa unde lectura a fost îndrumată, cu cel obținut la clasa de control și la alte clase, s-au observat deosebiri atît în atitudinea elevilor față de învățătură, cît și în orizontul și calitatea cunoștințelor.

In cazul lecturii îndrumate, elevii își formează interese variate, iar preocuparea pentru studiu crește. Datorită lecturii îndrumate, elevii și-au format deprinderea să folosească cele citite, la lecții, iar în pregătirea lecțiilor să folosească și alte izvoare, în afară de manual.

Rolul lecturii în munca didactică a fost dovedit concret de cele două serii de elevi absolvenți ai clasei a IV-a, în anul 1958 și 1962. In cadrul experienței pe care am prezentat-o, s-a constatat că munca a crescut în calitate, colectivul a devenit mai disciplinat, promovabilitatea de 100% s-a menținut în fiecare clasă, iar mediocritatea la învățătură s-a redus treptat.

Absolvenții acestor clase au trecut fără greutăți pragul clasei a V-a, iar în anii școlari următori au promovat clasa fără dificultăți.

Pe baza rezultatelor acestei munci, tragem cîteva concluzii care justifică însemnătatea lecturii îndrumate, premisă de la care am pornit pentru a-i demonstra valoarea.

Lectura, considerată ca un mijloc în activitatea didactică și extrașcolară, contribuie la educația comunistă, mărește fondul de reprezentări al elevilor și dă putință lărgirii și înțelegerii noțiunilor la toate obiectele de învățămînt.

Folosită într-un proces activ și continuu de formare a noțiunilor și de dezvoltare a proceselor psihice, lectura este un mijloc puternic de formare a personalității și de consolidare a cunoștințelor. Valoarea ei crește, cînd antrenează întreaga clasă și corespunde tuturor sarcinilor.

Realizarea sarcinilor lecturii depinde de devotamentul, de pasiunea și de măiestria învățătorului, de metodele și de procedeele folosite, specifice fiecărei clase și fiecărei forme de activitate instructiv-educativă.

Prof. MIHAI NIȚESCU
și
Inv. ANA ZAHARIA
Sighet

UNELE CERINȚE ALE LECȚIEI IN ȘCOALA AJUTĂTOARE

Forma de bază în care se desfășoară procesul de învățămînt în școala ajutătoare pentru copiii debili mintal este, ca și în școala de masă, lecția. Rezultă că perfecționarea continuă a modului de organizare și de desfășurare a lecției formează o condiție esențială a creșterii eficienței învățămîntului ajutător.

Pentru ca școala ajutătoare să-și rezolve cu succes sarcinile instructiv-educative generale, precum și sarcina specifică, de corectare a deficiențelor elevilor săi, *o cerință de bază o constituie respectarea la lecție a principiilor didactice generale, folosirea cu măiestrie a metodelor de învățămînt.* Caracterul complex al sarcinilor ce stau în fața școlii ajutătoare, greutățile pe care le întîmpină copilul debil mintal în procesul de învățămînt, datorită particularităților dezvoltării sale, fac necesar ca fiecare lecție — în condițiile acestei școli — să răspundă anumitor cerințe specifice. În cele ce urmează ne vom referi la cîteva din aceste cerințe.

1. Copiii debili mintal se caracterizează, după cum se știe, printr-o serie de tulburări comune. În același timp, însă, anumite particularități ale lor variază adesea de la caz la caz. Avînd în vedere aceste particularități ale copiilor debili mintal *este necesar ca în școala ajutătoare să se acorde o atenție deosebită individualizării muncii.* Individualizarea se realizează uneori prin organizarea unor activități separate, care se desfășoară numai cu anumiți elevi. Așa se întîmplă, de exemplu, în cadrul muncii logopedice, atunci cînd se urmărește corectarea individuală a tulburărilor grave de vorbire, sau în cadrul educației fizice medicale, cînd, de asemenea, se urmărește corectarea individuală a deficiențelor fizice (motrice) complexe ale unor elevi.

De cele mai multe ori, însă, individualizarea muncii în școala ajutătoare apare la lecție, adică acolo unde activitatea în ansamblul său are un caracter colectiv, frontal. Individualizarea la lecție se realizează, în anumite cazuri, prin inițierea unor măsuri organizatorice ca, de exemplu, așezarea separată în bancă a copiilor turbulenți, apropierea celor cu auzul sau văzul slăbit de sursa principalelor impresii pe care le primesc în timpul lecției, prin intermediul auzului (de la profesor) sau al văzului (de la tablă, hartă, tablouri ș.a.). Mai frecvent, individualizarea la lecție se realizează *prin măsuri de conținut.* Astfel, la unele lecții de aritmetică, citit-scris, educație fizică, lucrări practice ș.a. elevilor cu diferite tulburări mai grave li se poate cere, ca din programul general al clasei pentru lecția respectivă, să realizeze numai anumite elemente, executînd operațiile sau mișcările ce le sînt accesibile. În predarea aritmeticii la clasele mici, de exemplu, elevii care prezintă tulburări mai accentuate ale capacității de abstractizare, sau care nu și-au format

încă ritmul necesar de lucru, pot fi menținuți un timp mai îndelungat la etapa calculului cu ajutorul obiectelor concrete, în timp ce cu majoritatea elevilor din clasă s-a trecut deja la exerciții de calcul mintal. Dar, individualizîndu-și lecția prin diferențierea sarcinilor și a procedeelor de lucru, profesorul școlii ajutătoare trebuie să asigure — în același timp — o condiție obligatorie și anume, ca activitățile individuale să corespundă scopului și sarcinilor de ansamblu și să facă parte dintr-o sarcină comună ce revine întregii clase.

Ca exemplu de activități la care a avut loc o individualizare corectă, putem să menționăm un ciclu de lucrări practice, la care am asistat în trimestrul I al anului școlar în curs, la clasa a VII-a B de la Școala ajutătoare nr. 7 București. Elevii acestei clase au primit o sarcină comună și anume, să confecționeze un obiect util clasei — o etajeră. În cadrul acestei sarcini generale, fiecare elev a fost antrenat să execute un anumit detaliu al obiectului respectiv, primind ca sarcină individuală să sculpteze pe o scîndură un anumit model. Alegerea acestui model a fost făcută din timp de către profesorul clasei (V.R.), care a ținut seama de nivelul prealabil al deprinderilor fiecărui elev de a mînui diferite unelte (ciocan, daltă, ferăstrău etc.), de particularitățile motricității elevilor și de necesitatea corectării deficiențelor acestora.

2. Prezența la copiii debili mintal a unor tulburări și deficiențe complexe determină greutăți însemnate în ceea ce privește posibilitatea de a le stimula și menține interesul pentru munca școlară, de a-i activiza la lecție și de a-i organiza.

Se știe, de exemplu, că un număr însemnat de elevi ai școlii ajutătoare prezintă o anumită dereglare a raportului dintre procesele nervoase fundamentale — excitație și inhibiție — unii manifestînd, în consecință, o stare de accentuată instabilitate psiho-motorie, iar alții o stare de apatie și insuficient dinamism.

Desigur că aceste grupe de copii debili mintal se comportă diferit atunci, cînd, în timpul unei lecții oarecare, nu sînt asigurate condițiile optime de lucru. Consecința practică este aceeași pentru toți — lipsa de interes și de atenție, participarea insuficient de activă și de organizată la lecție și, prin urmare, obținerea unui randament scăzut. Fără îndoială, că situațiile de acest gen pot fi prevenite în bună măsură prin individualizarea adecvată a muncii, prin folosirea unor procedee de lucru diferențiate de la caz la caz, prin sarcini accesibile fiecărui elev. Deosebit de utile se dovedesc, mai ales, sarcinile a căror rezolvare presupune efectuarea de către elevi a unor activități manuale. Am observat, de exemplu, că sarcina dată elevilor de a modela un obiect din plastilină, lut sau nisip, de a tăia o figură din hîrtie sau carton, de a desena etc., contribuie la o însemnată organizare a modului în care ei reacționează, avînd un efect de calmare asupra celor excitabili, de stimulare a celor apatici și. în general, de organizare a clasei. Astfel, la una din lecțiile de geografie cu tema „Apele de pe suprafața pămîntului", desfășurată în clasa a IV-a B a Școlii ajutătoare nr. 5 din București, profesoara clasei (V. B.), observînd starea de agitație în care se aflau o parte dintre eleve după recreație, a redus discuția introductivă planificată, la cîteva întrebări și răspunsuri absolut necesare și a cerut elevelor să execute fiecare, la lădița individuală cu nisip umed, diferite forme de relief în miniatură și, cu ajutorul unor fîșii de hîrtie albastră, să reprezinte apele curgătoare. Procedeul s-a dovedit foarte avantajos nu numai pentru că el a introdus pe eleve într-o activitate ritmică, disciplinîndu-le totodată, dar și pentru faptul că a dat profesoarei posi-

bilitatea să verifice în cîteva minute în ce măsură și-a format fiecare elevă reprezentări corecte despre apele curgătoare (la activitatea precedentă, care s-a desfășurat sub forma unei excursii în natură).

Un procedeu asemănător s-a folosit și în clasa a V-a B de la Școala ajutătoare nr. 6 din București, unde lecția de consolidare la capitolul „Reliefu R.P.R." a fost desfășurată printr-o activitate practică. Elevii au primit sarcina să execute din plastilină pe hărți de contur ale R.P.R. (pregătite dinainte pe carton) formele de relief. Profesoara clasei (L. P.) a organizat și a condus activitatea elevilor de-a lungul întregii lecții, într-o anumită ordine și într-un anumit ritm, alternînd analiza hărții fizice a R.P.R. și discuțiile scurte despre un anumit obiect geografic, cu reprezentarea acestui obiect în relief pe hărțile de contur individuale. Menționăm, că la această lecție elevii au lucrat cu multă plăcere, au fost în permanență atenți, au dat în general răspunsuri corecte la întrebările puse pe parcurs. De asemenea, este interesant faptul că elevii C. Z. și C. A., care de obicei manifestă o accentuată predominare a procesului de excitație, fiind instabili și tulburînd adesea desfășurarea lecțiilor, de data aceasta s-au prezentat mult mai liniștit și au lucrat tot timpul.

Un bun mijloc pentru dezvoltarea interesului și pentru activizarea elevilor școlii ajutătoare la lecție îl constituie folosirea variată a materialului și a procedeelor de lucru. Această idee este subliniată și în articolul „Educarea deficienților mintal și a deficienților cu tulburări de vorbire", unde se subliniază importanța pe care o are „... elementul de noutate, schimbarea programului de impresii...[1]", pentru activarea și stimularea scoarței cerebrale a copiilor cu deficiențe mintale. Vorbind despre necesitatea folosirii în școala ajutătoare a unor mijloace și procedee de lucru variate, nu trebuie însă să uităm că debilul mintal se caracterizează prin scăderea capacității de înțelegere și de asimilare a cunoștințelor noi. El întîmpină greutăți însemnate mai ales în ceea ce privește integrarea cunoștințelor noi în sistemul vechilor cunoștințe. Este cunoscută, de asemenea, greutatea cu care debilul mintal se adaptează la condițiile noi de activitate. De aceea, pentru ca elevii școlii ajutătoare să-și poată însuși temeinic cunoștințele și deprinderile, sînt necesare mai multe reveniri asupra aceluiași material, asupra acelorași exerciții. Rezultă că — folosind diferite procedee și material concret variat — profesorul școlii ajutătoare trebuie să se preocupe, în același timp, de asigurarea la fiecare lecție a constanței muncii, atît în ceea ce privește conținutul său, cît și sistemul de lucru. Nu este greu de observat că atunci, cînd unele cadre didactice folosesc în activitatea cu copiii debili mintal procedee și mijloace de lucru prea variate, fără a ține seamă de specificul lecției, de gradul de însușire a cunoștințelor anterioare de către copii, de prezența în clasă a unor elevi cu particularități diferite, precum și de alți factori, desfășurarea normală a lecției este tulburată, atenția elevilor neputîndu-se concentra asupra elementelor esențiale.

3. O trăsătură caracteristică a copilului debil mintal o constituie predominarea formelor concrete ale gîndirii, slaba dezvoltare a limbajului. Datorită acestei particularități este evidentă, fără îndoială, necesitatea concretizării permanente, în școala ajutătoare, a activităților la lecție, asigurîndu-i-se procesului de învățămînt o bază senzorială largă și temeinică.

[1] D. Damaschin: *„Educarea deficienților mintal și a deficienților cu tulburări de vorbire"*, Revista de pedagogie, nr. 12/1963, p. 69.

„În scopul formării la elevii din școlile ajutătoare a unor reprezentări clare și precise a obiectelor și fenomenelor lumii reale — arată prof. Al. Roșca — este necesar ori de cîte ori este posibil, să se recurgă la utilizarea unui material concret (obiecte reale sau ilustrații). Ilustrarea descrierilor verbale prin desene efectuate de către profesor pe tablă și mai ales desenarea chiar de către elevi este un mijloc foarte eficace de formare a unor reprezentări clare și precise" [2].

Cu toate acestea, în practica școlilor ajutătoare putem constata unele cazuri cînd anumiți profesori își bazează prea mult activitatea la lecție pe mijloace verbale, neglijînd folosirea materialului concret, intuitiv și antrenarea elevilor la activități practice. În astfel de situații elevii școlii ajutătoare nu vin suficient în contact direct cu realitatea și, ca atare, sînt nevoiți să recurgă la însușirea mecanică a cunoștințelor predate verbal, la învățarea pe de rost a unor texte, reguli, definiții al căror conținut adesea nu-l înțeleg. Acest mod de a lucra nu contribuie la corectarea deficiențelor copilului debil mintal, ci, dimpotrivă, duce la accentuarea caracterului mecanic al memoriei acestui copil, la accentuarea inerției specifice proceselor sale de gîndire, duce la apariția accelerată a fenomenelor de oboseală în timpul lecției, la pierderea interesului pentru activități.

Prezența în anumite școli ajutătoare a unor neajunsuri, în ceea ce privește asigurarea raportului dintre activitățile intelectuale și cele practice ale copilului debil mintal, este subliniată și în articolul „Educarea deficienților mintal și a deficienților cu tulburări de vorbire" de D. Damaschin.

Considerăm că remediul acestor lipsuri constatate în activitatea unor profesori din anumite școli ajutătoare nu trebuie căutat mai ales în schimbarea radicală a actualului plan de învățămînt, a concepției care stă la baza sa, ci în dezvoltarea acestei concepții și, îndeosebi, în aplicarea ei permanentă de către toți profesorii din școlile ajutătoare.

Facem această afirmație, deoarece, analizînd structura planului în vigoare, constatăm că 45% din totalul orelor prevăzute, revine obiectelor de studii realist-practice, 38% obiectelor de studii umanistice și 17% obiectelor de educație fizică și estetică. După părerea noastră, acest raport nu este de natură să determine el însuși folosirea excesivă în școala ajutătoare a activităților teoretice, ci, dimpotrivă, în principiu dă posibilitatea unei juste alternanțe, sau, mai bine zis, unei juste îmbinări în procesul de învățămînt a activităților intelectuale cu cele fizice.

4. Este îndeobște cunoscut că la copilul debil mintal este caracteristică scăderea accentuată a capacității de analiză și sinteză, de abstractizare și de generalizare. Pentru a contribui la corectarea acestei deficiențe prin întreg procesul de învățămînt, elevul școlii ajutătoare trebuie pus la fiecare lecție în situații corespunzătoare și ajutat să analizeze materialul faptic, să facă abstracție de elementele neesențiale și, realizînd o sinteză a trăsăturilor caracteristice, să se ridice la generalizări. În activitatea de zi cu zi a școlilor ajutătoare se constată însă cazuri cînd procesul de analiză și sinteză nu este dus pînă la capăt, fiind neglijată sau trecîndu-se cu superficialitate mai ales peste treapta de sinteză și generalizare.

Referindu-se la consecințele negative pe care le poate avea un asemenea mod de lucru, M. Roșca și R. Dinu-Coluțiu

---

[2] Al. Roșca: *„Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv"*, Studii de psihologie pedagogică, E.S.D.P., 1958, p. 34.

menționează următoarele: „Observațiile și unele date experimentale ne-au arătat că separarea prea accentuată a elementelor unui întreg, poate îngreuia deosebit de mult, la copiii oligofreni, procesul de sinteză. Acești copii ajung să individualizeze atît de mult elementele dezmembrate, încît ulterior cu foarte multă greutate pot să reconstituie corect întregul" [3].

Așa, de exemplu, la lecțiile de citit-scris în clasa I, care se predau și în școala ajutătoare pe baza metodei fonetico-analitico-sintetice, procedeele de analiză fonetică (și grafică) ocupă uneori un loc exagerat. În astfel de cazuri, se pune un accent prea mare pe despărțirea în cuvinte, silabe și sunete, fără ca la timpul oportun să se treacă la reunirea acestor elemente în procesul de vorbire, citire și scriere. În unele clase din școlile ajutătoare elevii sînt menținuți un timp mult prea îndelungat la citirea pe silabe, ceea ce duce ulterior la greutăți deosebite în însușirea citirii și scrierii rapide și corecte.

Un fenomen asemănător se întîmplă uneori și la diferite lecții de aritmetică, geografie, lucrări practice ș.a., elevii fiind menținuți la treapta analizei unor situații concrete și a rezolvării unui mare număr de probleme (sarcini) de același fel, fără a se trece la treapta superioară de generalizare, la stabilirea regulii. În astfel de cazuri se pune accent nu pe însușirea unor procedee generale de lucru, ci pe rezolvarea aspectelor concrete, iar ca rezultat se formează deprinderi înguste, elevii nefiind învățați să rezolve categorii largi de probleme și sarcini.

Este necesar, prin urmare, ca la fiecare lecție în școala ajutătoare să se folosească într-o proporție optimă atît procedeele de analiză, cît și cele de sinteză. Fiind pus de numeroase ori nu numai în situația de a analiza materialul concret, dar și de a stabili caracteristicile generale, sintetizîndu-le, copilul își însușește cunoștințe temeinice și își formează treptat anumite procedee ale gîndirii logice.

★

Rezumînd cele de mai sus, putem spune, așadar, că fiecare lecție în școala ajutătoare trebuie astfel concepută, organizată și desfășurată, încît să contribuie atît la rezolvarea sarcinilor generale instructiv-educative, cît și a sarcinii specifice de corectare a deficiențelor.

Aplicarea obligatorie a principiilor didactice, folosirea cu măiestrie a metodelor generale de învățămînt, organizarea și desfășurarea activităților în raport cu trăsăturile pozitive și negative ale fiecărui copil în parte și ale clasei în ansamblu, concretizarea activităților și combaterea verbalismului, folosirea permanentă a procedeelor de analiză și sinteză, constituie cîteva din cerințele de bază la care trebuie să răspundă fiecare lecție în școala ajutătoare.

GHEORGHE RADU și *VIRGIL SFETCU*

[3] M. Roșca, R. Dinu-Coluțiu: *„Unele aspecte psihologice ale procesului de învățare a citirii și scrierii de către copiii debili mintal"*, Studii de psihologie pedagogică, E.S.D.P., 1958, p. 224.

DE PESTE HOTARE

PEDAGOGIA NEOTOMISTĂ ŞI CRITICA EI

Prezentarea critică a acestui curent din pedagogia occidentală este impusă de însăşi semnificaţia pe care o capătă astăzi ofensiva catolicismului neotomist împotriva învăţământului laic şi de lupta tuturor forţelor democratice şi progresiste, în frunte cu partidele comuniste, pentru apărarea poziţiilor şcolii laice [1].

Astăzi clericalismul catolic nu se mai mulţumeşte cu obţinerea unor ajutoare de la stat pentru învăţământul confesional şi nici cu promovarea misticismului în şcoala de stat, ci etalează planuri mai vechi şi mai vaste şi anume planurile de a-şi restabili monopolul medieval asupra învăţământului şi, în genere, asupra conştiinţei umane [2].

Aceste planuri fac parte dintr-o mare acţiunea ideologică, menită să servească interesele de clasă ale burgheziei imperialiste. Acordînd catolicismului privilegii exorbitante în învăţămînt, state capitaliste ca Italia, Franţa, Spania, Germania Occidentală etc. pun în mişcare o pîrghie folosită întotdeauna de clasele reacţionare. Burghezia imperialistă îşi completează metodele poliţiste de guvernare, devenite insuficiente, printr-o jandarmerie spirituală [3], pe care o exercită şi promite s-o exercite mai departe, cu o competenţă recunoscută, aliata sa, biserica catolică.

Prezentînd unele informaţii şi explicaţii critice asupra acestui curent (pedagogic), din pedagogia occidentală, ne propunem să-l punem în lumina adevăratei lui semnificaţii.

Abordînd această temă, începem cu o succintă prezentare a condiţiilor social-istorice în care a apărut şi s-a dezvoltat neotomismul — curent filozofic — după care vom prezenta pedagogia neotomistă cu principalele ei aspecte, precum şi politica şcolară a catolicismului, încheind studiul cu unele consideraţiuni critice.

I. CONDIŢIILE SOCIAL-ISTORICE ALE APARIŢIEI ŞI DEZVOLTĂRII NEOTOMISMULUI

La sfîrşitul secolului al XIX-lea şi la începutul secolului al XX-lea, ca o consecinţă a intrării capitalismului în stadiul imperialismului, se observă o accentuare a concepţiilor filozofice reacţionare, corespunzătoare orientării reacţionare pe plan social-politic a burgheziei imperialiste. O notă specifică a gîndirii filozofice din

---

[1] R. Garaudy: *„La bataille laique"*, Cahiers du communisme, 36/1960.
A. Banfi: „Scuola e societa", Ed. Riuniti, Firenze, 1958, p. 283—286.

[2] G. Cogniot: *„L'agression internationale du cléricalisme contre l'école"*, Pénsée, 98/1961, p. 55—67.
G. Tomasini: *„La scuola e i cattolici"*, Tip. Artigienelli, Trento, 1960.

[3] G. Cogniot: *„L'église et l'école"*, Cahiers du communisme, nr. 11/1960, p. 1054—1085.
J. Bur: *„Laicité et probleme scolaire"*, Paris, 1958.
G. Cogniot: *„La loi scolaire du Vatican"*, Pensée 89/1960.

această perioadă o constituie reluarea unor vechi teorii idealiste. Apar astfel o serie de curente filozofice, ca neokantianismul, neohumeismul, neoberkeleysmul, neotomismul etc.

Orientarea catolicismului către tomism — apariția neotomismului — nu este întîmplătoare.

Pînă la revoluția din 1789 biserica catolică nu primise nici o lovitură îngrijorătoare din afară și nici disensiunile teologice din interior n-o tulburau prea mult, deoarece, în aceste condiții de deplină securitate, ele nu prezentau nici o primejdie [4].

Deținînd de secole poziția privilegiată a unei instituții de stat, cu mijloacele corespunzătoare de apărare, aceasta era dispensată de obligația de a-și stabili o doctrină teologică unică și definitivă. Dar revoluția burgheză din 1789 din Franța și mișcările revoluționare care au avut loc în prima jumătate a secolului al XIX-lea într-o serie de țări, ca Italia, Belgia etc. au avut drept consecință un șir de reforme democratice în organizarea statelor europene în urma cărora catolicismul a suferit imense pagube materiale [5].

Deși biserica catolică a luptat cu înverșunare împotriva liberalismului burghez, care milita pentru separarea bisericii de stat, pentru laicizarea învățămîntului, de cele mai multe ori a ieșit înfrîntă din această luptă.

În afară de aceasta, pentru păstrarea pozițiilor sale în stat, a trebuit să facă față și unor profunde frămîntări interioare. In aceste împrejurări critice, în sînul catolicismului, au apărut o serie de curente teologice [6] care nu puteau duce decît la destrămarea credinței egumenice. Biserica catolică era pusă deci în situația, pe de o parte, de a continua lupta împotriva liberalismului anti-religios (care îi crea o situație precară în stat), iar pe de altă parte, de a stăvili tendința de pulverizare a vechii credințe egumenice în curente contradictorii.

Dată fiind această situație, Vaticanul a găsit soluția restabilirii prestigiului și a unității în timp a bisericii catolice, prin adoptarea unei doctrine teologice unice oficiale: tomismul — care a primit în condițiile contemporane denumirea de neotomism [7].

Orientarea catolicismului către Toma d'Aquino nu se explică numai prin scăderea autorității papale în noile condiții sociale, ci și prin necesitatea de a stabili un „modus vivendi" cu gîndirea științifică care se dezvoltase vertiginos, mai ales în domeniul științelor naturii, creînd prin aceasta o situație dificilă dogmelor catolice. Cu alte cuvinte, catolicismul avea nevoie de un sistem filozofic care să concilieze rațiunea, știința cu credința, teologia și autoritatea temporală cu cea spirituală. Or, doctrina tomistă corespundea acestor cerințe, întrucît în sistemul său filozofic, de proporții enciclopedice, Toma d'Aquino stabilise, la timpul său, relațiile dintre credință și rațiune, dintre teologie și

---

[4] *Istoria filozofiei moderne*, vol. IV, Buc., 1939, p. 419.

[5] *Istoria filozofiei moderne*, vol. IV, Buc., 1939, p. 422.

[6] În Franța s-a manifestat curentul tradiționalist, reprezentat de De Bonald, Lammenais, Lacordaire; în Italia, Belgia și Franța se dezvoltă modernismul, susținut de A. Loisy, Ed. Le Roy, M. Blondel etc.; în Germania catolicii se împart în curialiști și episcopali iar din rîndul acestora a apărut curentul hermesian care a avut un puternic ecou în Italia. (Istoria filozofiei moderne, Buc., 1939, vol. IV, p. 421—422).

[7] Orientarea către filozofia scolastică începe cu enciclica „Qui pluribus" din 1846, se continuă cu „Mirari vos", „Syllabus" și „Quanta cura" a lui Pius al IX-lea din 1874 și se desăvîrșește prin enciclica „Aeterni patris" din 1879 a lui Leon al XIII-lea, care consacră în mod definitiv doctrina lui Toma d'Aquino ca filozofia oficială a bisericii catolice. (Istoria filozofiei moderne, Buc., 1939, vol. IV, p. 423—424).

ştiinţă, precum şi raporturile bisericii catolice cu autoritatea temporală [8], soluţionînd aceste probleme de pe poziţiile reacţionare ale teologiei catolice. El susţinea că cunoaşterea raţională, filozofia, ştiinţa trebuie să se subordoneze credinţei, revelaţiei, teologiei, să fie conduse şi încununate de aceasta.

Lumea, după Toma d'Aquino, a fost creată de Dumnezeu şi se conduce după poruncile sale. Materia este prezentată ca o posibilitate nedefinită şi pasivă căreia numai forma ideală îi dă o existenţă reală. Totul în lume ar fi dispus într-o ierarhie care începe cu natura neînsufleţită şi sfîrşeşte cu îngerii, cu sfinţii şi cu Dumnezeu. Fiecare treaptă inferioară tinde către una superioară şi întregul sistem aspiră spre divinitate. Autoritatea laică se poate exercita numai asupra trupului, sufletul rămînînd supus autorităţii divine.

In consecinţă, Toma d'Aquino afirmă că puterea supremă revine bisericii, papei trebuind să i se supună toate autorităţile temporare [9].

Prin enciclica „Aeterni patris", Toma d'Aquino [10] este declarat superior tuturor filozofilor moderni şi consacrat ca patron al ştiinţelor şi al tuturor şcolilor catolice.

Debutînd ca mişcare teologică, neotomismul — care preia tezele de bază ale tomismului în condiţiile contemporane — s-a constituit într-o şcoală filozofică, organizată sistematic, răspîndindu-şi ideile prin activitatea unor zeloşi militanţi [11], dispunînd de centre importante [12], precum şi de numeroase publicaţii [13].

Astăzi, cînd biserica catolică este o aliată preţioasă a imperialismului, Vaticanul şi întreaga erarhie clericală fac eforturi vizibile de dezvoltare şi propagare a neotomismului, întrucît acesta constituie poziţia filozofică corespunzătoare ofensivei îndreptate împotriva ştiinţei şi a ideologiei comuniste [14].

Aceste eforturi se reflectă într-o formă amplă în lucrările unor gînditori neotomişti ca: J. Maritain [15], Garrigou-Lagrange [16], U. A. Padovani [17], J. L. Perrier [18], P. Touilleux [19], O. P. Cottier [20], H. Chambre [21] etc.

II. PEDAGOGIA NEOTOMISTĂ

De pe poziţie neotomistă sînt abordate astăzi cele mai diverse probleme de cul-

---

[8] E. Gilson: *„Le thomisme"*, cap. II, J. Vrie, Paris 1922, p. 22—37.

[9] E. Gilson: *„Le thomisme"*, J. Vrie Paris, 1923.

[10] Toma d'Aquino (1222—1274) teolog şi filozof scolastic; Opera: *Summa theologiae, De veritate fidei catolicae etc.* (Lexikon der Pädagogik, vol. V, Münster-München, 1917, p. 106.

[11] Dintre aceştia citäm pe: D. Mercier, F. Olgiati, A. Gemelli, J. Maritain, R. Garrigou-Lagrange, A. Masnovo, E. Gilson etc.

[12] Roma, Paris, Louvain, Milano, Toulouse, Münster, Genova etc.

[13] Dintre acestea citäm: Revue philosophique de Louvain, Revue de Sciences philosophiques et theologiques din Paris, Sapienza din Roma, „Nova et Vetera", Geneva, Revue d'histoire et de philosophie religieuse din Strassburg, Rivista di filosofia neo-scolastica din Milano, Revue thomiste din Toulouse, „Etudes" din Paris etc.

[14] a. Revue thomiste de Toulouse, 1962—1963.

b. Nova et Vetera, Geneva, 1962—1963.

c. Chr. Dawson: *„The crisis of western Education"*, cap. VII—VIII, New-York, 1961.

[15] *„Les droits de l'homme et la loi naturelle"*, ed. Maison française, Paris 1942. *„Religion et culture"*, Desclée, Bruges, 1947. *„La philosophie morale"*, Gallimar, Paris, 1960 etc.

[16] *„La sintezi tomistica"*, Brescia, 1953.

[17] *„Filosofia e teologia della storia"*, Brescia, 1955.

[18] *„Revival of Scholastic Philosophy"*, New-York, 1948.

[19] *„Introduction aux systèmes de Marx et Hegel"*, Desclée Tournoi, 1960.

[20] *„Peut-on parler de classe ouvrière"*, (Nova et Vetera), Genova, 1954.

[21] *„Christianisme et communisme"*, Paris, 1959.

tură, printre care şi cele de pedagogie. Concepţia lui Toma d'Aquino despre educaţie [22] constituie temelia pedagogiei neotomiste contemporane care orientează practica educativă a şcolii catolice. În conformitate cu concepţia sa filozofică, teologică, neotomismul a elaborat unele idei despre educaţie [23]. Soluţionînd de pe poziţii teologice problema scopului educaţiei, el face discriminare între scopurile umane, pămînteşti şi cele „divine", „eterne" ale educaţiei. Un loc deosebit se acordă educaţiei morale, religioase, care preocupă mult pedagogia occidentului. Orientîndu-se pe linia tradiţionalistă de dezvoltare sistematică a gîndirii tomiste despre educaţie, ea nu se remarcă printr-o concepţie pedagogică originală şi prin opere de reală valoare ştiinţifică.

Esenţa acestui curent pedagogic se va degaja din analiza modului în care soluţionează problemele de bază ale pedagogiei: izvoarele de cunoaştere, definiţia pedagogiei, obiectul pedagogiei, scopul educaţiei, componentele educaţiei, precum şi din relaţiile care se preconizează între pedagogia neotomistă şi celelalte curente pedagogice şi discipline sociale.

Pedagogia neotomistă este prezentată ca o „ştiinţă" [24] care pretinde că stabileşte adevărurile, „legile de educaţie" [25], prin folosirea a două izvoare: cunoaşterea raţională, naturală a realităţilor pedagogice şi revelaţia, aşezată mai presus de prima [26].

Pedagogii catolici afirmă că pedagogia neotomistă „ca ştiinţă sistematică" se fundează pe metafizică însă, dîndu-şi seama că nu se poate sprijini numai pe revelaţie, acceptă şi adevăruri dobîndite prin cunoaşterea raţională, încercînd însă punerea lor de acord cu normele luate din doctrina teologică [27].

Trebuie precizat că problemele majore ale pedagogiei (ca obiectul pedagogiei, scopul educaţiei ş.a.) sînt soluţionate cu ajutorul revelaţiei, adică cu formule teologice.

O astfel de fundare a pedagogiei pe revelaţie este cu totul nejustă. O autentică ştiinţă pedagogică nu poate prin însăşi natura sa să se fundeze pe metafizică, să accepte alte izvoare de cunoaştere decît cele naturale, pe care să le exploreze cu metode corespunzătoare. O ştiinţă care pretinde că îşi dobîndeşte adevărurile fundamentale prin revelaţie, care îşi confruntă şi încearcă să pună de acord datele cu dogmele religioase, încetează, prin definiţie, de a mai fi ştiinţă. Privită sub acest aspect, pedagogia neotomistă, deşi afirmă că este o „ştiinţă" [28], se prezintă de fapt ca o teorie pedagogică dedusă dintr-o doctrină teologică care îi conferă un caracter idealist, neştiinţific.

Pedagogia neotomistă este definită ca „suma concepţiilor, teoriilor de care educaţia catolică are nevoie" [29]. Totodată, se precizează că „teologia este sufletul pedagogiei sociale şi al educaţiei politice" [30].

---

[22] Toma d'Aquino s-a ocupat de problemele majore ale educaţiei, soluţionîndu-le în spiritul teologiei catolice în lucrări, ca: „Summa theologiae", „De memoria et reminiscentia", „De veritate", (H. Nohl şi L. Pallat „Handbuch der Pädagogik", Leipzig, 1933, vol. I, p. 176—183.

[23] a. L. Pallat, H. Nohl,: *„Handbuch der Pädagogik"*, vol. I, Leipzig, 1933, p. 146—183.

b. *„Din istoria gîndirii pedagogice universale"*, sub redacţia prof. univ. Stanciu Stoian, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1959, vol. I, p. 75.

[24] *Lexicon der Pädagogik"*, Freiburg, 1954, vol. II, p. 1119—1123.

[25] Op. cit.

[26] *Lexikon der Pädagogik*, Freiburg, 1954, vol. II, p. 1119—1123.

[27] Op. cit.

[28] Op. cit.

[29] Op. cit.

[30] *Lexikon der Pädagogik*, vol. IV, Freiburg 1954, p. 595. *T. A. Ordonez: „La tehnica del estudio en Santa Tomas y la moderna pedagogia dela memoria"*, Est. filos., Espan, 1961.

Construită însă pe fundamentul teologic tomist, învechit, depășit, pedagogia neotomistă nu poate oferi soluții proprii variatelor probleme pe care practica educativă le ridică. În această situație, ea se inspiră din alte curente pedagogice, cu substrat idealist, individualist, la modă în pedagogia occidentală. Așa de exemplu, ea face împrumuturi din teoria școlii active a lui Ad. Ferrière sau din psihologia vîrstelor a lui P. Mendouse. Bineînțeles, aceste împrumuturi din diverse opere pedagogice sînt condiționate de obligația de a pune de acord ideile preluate cu teologia și cu gîndirea pedagogică tomistă [31].

Reiese că pedagogia neotomistă nu numai că nu este o „știință", dar nu este nici un sistem pedagogic original, ci apare ca un curent pedagogic eclectic, însumînd diverse teorii pedagogice individualiste, idealiste, care servesc obiectivelor educației catolice.

Concludentă este și prezentarea de către pedagogia neotomistă a obiectului pedagogiei și a scopului educației.

Deducînd și în aceste probleme soluția din dogmele religioase, pedagogia catolică prezintă educația ca un mijloc de a orienta pe oameni chipurile spre un mod de viață moral, care să-i împiedice de a recădea în păcatul originar și să le asigure fericirea eternă [32].

Educația ar fi o activitate inițiată de Isus Hristos, care este prezentat ca „fondatorul teoriei educației" [33]. Biserica catolică ar avea dreptul exclusiv, „imprescriptibil" [34] de a face educația pe baza presupusei însărcinări ce i-ar fi fost dată de Isus Hristos „de a învăța pe oameni spre a-i mîntui prin conducerea lor la un mod creștin de viață" [35]. În sprijinul acestei susțineri este invocat și argumentul că „drepturile bisericii și ale familiei, în domeniul educației, sînt anterioare celor ale statului" [36], că biserica catolică a deținut monopolul asupra educației timp de secole, școala laică fiind de factură recentă [37].

Aceste argumente teologice reacționare și totodată simpliste sînt expuse cu multă gravitate în unele lucrări de pedagogie neotomistă și sînt considerate ca suficiente pentru a justifica tendințele totalitare ale catolicismului în învățămînt [38].

Evident, această argumentație nu rezistă criticii. Educația privită sub raport istoric este legată de apariția omului în procesul muncii sociale, constituind mijlocul de transfer al experienței sociale de la o generație la alta și jucînd un rol considerabil în dezvoltarea societății. Ca fenomen social-istoric, ea este anterioară creștinismului, bisericii catolice. Avînd un caracter istoric și de clasă, educația s-a schimbat radical o dată cu trecerea societății de la orînduirea socială economică a comunei primitive la orînduirea cu clase sociale antagoniste. Monopolul medieval al bisericii catolice asupra educației a constituit un mijloc de menținere a dominației de clasă a nobilimii feudale, iar tendințele de a-l restabili în prezent în țările imperialiste se explică tocmai prin accentuarea caracterului reacționar al politicii burgheziei.

---

[31] *Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern*, t. II, München, 1934. (Fr. Datin: Die Pädagogik Frankreichs, 1900—1930, Cap. Das katholische Schulwesen, p. 130—134).

[32] *Lexikon der Pädagogik*, vol. II, Freiburg 1953, p. 1119—1123.

[33] *Idem*, p. 835.

[34] *Pius al XI-lea:* Enciclica *„Divini illius magistri"*, 31, XII, 1929.

[35] *Lexikon der Pädagogik*, vol. II, Freiburg, 1953, p. 1119—1123.

[36] *Pius al XI-lea: Mesaj către membrii oficiului internațional de învățămînt.*

[37] *Lexikon der Pädagogik*, vol. II, Freiburg, 1953, p. 1119—1123, *Christopher Dawson: „The Crisis of western education"*, Sheed and Word, New-York, 1961, Cap. I—VIII.

[38] *Card Ottaviani: „Pour qu'il regne"*, Paris 1960. *Jacques Bur: „Laicité et problème scolaire"*, Paris, 1959.

Ca și Toma d'Aquino, pedagogii neotomiști fac distincție între „scopurile pămîntești" și „cele eterne" ale educației, fixate de Dumnezeu și cunoscute prin revelație [39]. Ei admit că educația copilului pentru viața aceasta nu trebuie neglijată, dar cer să fie subordonată educației religioase în spiritul creștinismului, care ar constitui scopul final al tuturor străduințelor educative. Copilul ar trebui educat în așa fel, încît să se manifeste activ în toate domeniile vieții, dar conduita sa să fie conformă dogmelor catolice, el să devină un membru activ al „Corpus misticum Christi" [40].

Concepția despre educație pentru viața viitoare apare ca anacronică și reacționară, ea reprezentînd doar deziderateie educative ale unor clase reacționare, cum a fost nobilimea feudală, cum este astăzi burghezia imperialistă.

Și sub acest aspect, pedagogia neotomistă își dezvăluie adevărata sa identitate: o teorie pedagogică ultra-reacționară pusă în slujba intereselor de clasă ale burgheziei imperialiste.

În corelație cu scopul educației și situîndu-se pe pozițiile așa-zisului „umanism creștin" [41], pedagogia neotomistă stabilește componentele educației catolice prin care își propune cultivarea personalității copilului sub toate aspectele, afirmă că „toate puterile care sînt date chiar și puterile trupului trebuie cultivate", că „niciodată nu trebuie să pierdem din vedere că obiectul educației creștine este omul întreg, spiritul asociat cu corpul, într-o unitate a naturii, așa cum îl cunoaștem cu ajutorul rațiunii și al revelației" [42].

Componentele educației catolice sînt educația fizică, educația intelectuală și educația morală.

Dar, întrucît în pedagogia neotomistă „toate problemele sînt îndreptate în mod necesar spre Dumnezeu" [43], aceste componente ale educației catolice sînt astfel structurate și orientate încît să conveargă spre formarea în spiritul creștinismului. Astfel pedagogia neotomistă pleacă în enunțarea necesității educației fizice de la considerentul tomist că pe această cale se asigură formarea unor oameni viguroși și activi, capabili de autodominarea trupului, de subordonarea impulsurilor față de anumite scopuri „nobile", bineînțeles, religioase, catolice [44]. Educația fizică este concepută ca un mijloc „de călăuzire a înclinației naturale de către rațiune, aceasta fiind la rîndul ei condusă de credință" [45].

Prin educația intelectuală, pedagogia catolică își propune să înzestreze pe tineri cu o cultură bogată, care să le permită „să participe la viața culturală a societății", dar „și la viața religioasă, să manifeste înțelegere pentru idealurile religioase ale bisericii, pentru asceză, pentru viața ordinelor catolice" [46].

Pedagogii catolici resping pozițiile antiautoritariste în cultură și învățămînt, afirmînd că biserica catolică admite autoritatea rațiunii, dar condusă de dogmele teologiei creștine [47].

---

[39] *Lexikon der Pädagogik*, vol. II, Freiburg 1953, p. 1119—1123.

[40] *Op. cit.*

[41] *L. A. Reid: „Philosophy and Education"*, M. A. Ph. D. D. Litt, London, Toronto, Melbourne, 1962, p. 55—60.

[42] *Lexikon der Pädagogik*, vol. II, p. 1119—1123 (Pius al XI-lea: „Divini illius magistri"), Freiburg, 1953.

[43] *Lexikon der Pädagogik*, vol. III, Freiburg, 1954, p. 755.

[44] *H. Nohl, L. Pallat: Handbuch der Pädagogik*, vol. I, Leipzig, 1933, p. 146—183. *Yves Brassard*: *„Le sport"*, Flammarion, Paris, 1961.

[45] *Toma d' Aquino: Summa teologiae*, II, 75, (H. Nohl, L. Pallat: Handbuch der Pädagogik, vol. I, Leipzig, 1933).

[46] *Lexikon der Pädagogik*, vol. II, Freiburg, 1953, p. 1119—1123.

[47] *Lexikon der Pädagogik*, vol. II, Freiburg, 1953, p. 1119—1123, *L. A. Reid, M. A. Ph. D. D. Lit.* „Philosophy and education", London, Toronto, Melbourne, 1962. Dictionary of Education, New-York, 1959, ed. a II-a, p. 77.

Astfel concepută şi realizată, educaţia intelectuală duce la cultivarea respectului faţă de autorităţile bisericii catolice, la formarea unei concepţii mistice despre lume.

Un loc deosebit ocupă în pedagogia neotomistă educaţia morală, întrucît constituie mijlocul principal de realizare a scopului suprem al educaţiei catolice: formarea în spiritul creştinismului [48]. Obiectivele principale ale educaţiei morale sînt: educarea tineretului în spiritul moralei creştine, în respectul tradiţiilor şi educaţia pentru puritate [49]. Educarea tineretului în spiritul moralei creştine înseamnă de fapt formarea lui în spiritul ordinei burgheze, al renunţării la lupta pentru transformarea societăţii, pentru socialism.

Cultivarea la tineret a respectului faţă de tradiţie — în accepţia neotomistă — înseamnă educarea lui în spiritul unui conformism filistin al fetişizării relaţiilor social-economice capitaliste. Aceeaşi semnificaţie de clasă o are şi educaţia tineretului pentru „puritate", prin această formulă pedagogii neotomişti înţelegînd ţinerea tineretului departe de ideile ateiste, materialiste, socialiste [50].

Deci, şi în ceea ce priveşte componentele educaţiei, pedagogia neotomistă dă soluţii de pe poziţiile filozofiei şi ale gîndirii tomiste despre educaţie.

Se afirmă că pedagogia neotomistă ar păstra legături cu celelate ştiinţe sociale şi ar participa activ la viaţa cultural-ştiinţifică a societăţii [51]. În acelaşi timp, se stabileşte ca o sarcină centrală a pedagogilor catolici combaterea oricărei concepţii pedagogice progresiste [52].

De fapt, pedagogia neotomistă cultivă relaţii cu diferite teorii idealiste pedagogice, psihologice, etice, sociologice etc. şi atacă de pe poziţii tomiste pedagogia progresistă, ştiinţifică, şcoala laică, socialistă şi, în genere, orice ştiinţă socială autentică [53].

Este evident că pedagogia neotomistă nu se caracterizează numai printr-o soluţionare neştiinţifică a problemelor de educaţie, ci şi printr-o atitudine antiştiinţifică, participarea ei la viaţa culturală a societăţii concretizîndu-se într-o propagandă susţinută şi abilă în favoarea educaţiei şi a şcolii catolice şi în critica de pe poziţii tomiste a oricărei ştiinţe sociale autentice, precum şi a învăţămîntului laic şi socialist.

Pedagogia neotomistă are mari implicaţii în politica şcolară a Vaticanului. Numeroşi pedagogi catolici s-au consacrat luptei pentru reîntronarea totalitarismului medieval al bisericii catolice în

---

[48] *H. Nohl, I. Pallat: Handbuch der Pädagogik,* vol. I, Leipzig, 1933, p. 176—183. *A. Graham: „Towards a Catholic Concept of Education in a Democraty"* (Harward Educational Review N 4, vol. 31, 1961).

[49] *Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern,* t. II, München, 1934. *M. Casotti: Die italienische Pädagogik der letzten 30 Jahre,* p. 1—45.

[50] *G. Cogniot: L'église et l'école Cahiers du communisme,* 11, 1960, p. 1054—1065.

[51] *Lexikon der Pädagogik,* vol. II, Freiburg, 1953, p. 1119—1123.

[52] Op. cit.

Astfel, în lucrările sale de teorie pedagogică, G. Allievo atacă de pe poziţii tomiste concepţiile pedagogice ale lui J. J. Rousseau, I. H. Pestalozzi, A. Bain, Richter etc. (Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, t. II, 1934, München; M. Casotti: Die italienische Pädagogik der letzten 30 Jahre, p. 1—45.

[53] *A. Melcon: „Santa Tomas y las modernas sistemas de educasion"*, Est. filos, Esp., 1962.

A. Benito y Duran: „La libertad de ensenanza en la Espana del XIX siglo", Madrid, 1960.

învățămînt și cultură [54]. In lucrările lor ei analizează evoluția școlii catolice mai ales în ultimele decenii, pledînd în mod stăruitor, de pe poziții tomiste, pentru dezvoltarea învățămîntului confesional.

Catolicismul întreține în toate țările capitaliste o vastă rețea de instituții de învățămînt, începînd cu instituții preșcolare, școli elementare, școli medii de cultură generală și profesionale, școli speciale pentru orbi, surdo-muți etc. și sfîrșind cu instituții de învățămînt superior [55]. Nucleul de bază al învățămîntului catolic îl reprezintă învățămîntul mediu, căruia i se dă o atenție deosebită și aceasta nu întîmplător, deoarece vîrsta școlară medie este perioada formării concepției despre lume pe care biserica catolică caută să o folosească pentru cultivarea unei concepții mistice, religioase. O mare atenție acordă erarhia catolică dezvoltării învățămîntului tehnic și profesional, ca o expresie a eforturilor de a inocula misticismul în rîndurile tineretului, ridicat din rîndul maselor.

In afară de rețeaua școlară proprie, catolicismul mai folosește pentru a educa tineretul în spiritul religios și posibilitățile care i-au fost create și care se lărgesc mereu chiar în cadrul școlii de stat [56].

In ultimele decenii, burghezia imperialistă, conștientă că forța brutală nu mai este suficientă pentru a ține în frîu clasa muncitoare, se orientează din ce în ce mai mult spre folosirea, printre alte mijloace ideologice, a religiei, a bisericii catolice, ca un mijloc spiritual de dezbinare și dominare a maselor muncitoare. Sprijinind clericalismul, burghezia caută să pună sub controlul bisericii viața spirituală, culturală, pe care la rîndul ei o va subordona ideologiei și intereselor capitalului financiar [57]. O consecință a acestei orientări o constituie sprijinul din ce în ce mai pronunțat pe care îl acordă statele capitaliste ca Italia, Franța, Belgia, Germania Occidentală învățămîntului catolic. Printr-o serie de legi, aceste state acordă privilegii mari școlii catolice în detrimentul învățămîntului laic [58].

Accentuarea politicii reacționare de încurajare morală și materială a catolicismului în genere și a școlii catolice în special a determinat o schimbare radicală a politicii școlare a Vaticanului.

Atît timp cît avea o poziție precară în stat și în învățămînt, biserica catolică pleda pentru „libertatea învățămîntului catolic", pentru dezvoltarea paralelă, pașnică a școlii de stat și confesionale, pentru „colaborarea între școala de stat și cea confesională" [59].

---

[54] *A. Gemelli: L'assalto alla scuola di stato, „Vita i pensiero"*, Milano, 1956. Luci e ombre in tema di liberta dela scuola, Vita i pensiero, Milano, 1957. *J. Bur: Laicité et problème scolaire*, Paris, 1959.

[55] Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, t. II, München 1934; *Fr. Datin:* Die Pädagogik Frankreichs, *Br. Denys M.:* Die belgische Pädagogik in den letzten 30 Jahren. Encyclopedie pratique de l'education en France, Tours, 1960, p. 85.

[56] *R. Callahan: An Introduction to Education in American Society*, New-York, 1957, p. 164—170. *G. Cogniot: L'agression internationale du clericalisme contre l'école*, Pensée 98/1961, p. 55—67.

[57] *G. Cogniot: L'église et l'école, Cahiers du communisme*, 11/1960. *M. Glatigny: „Histoire de l'enseignement en France*, Paris, 1949, p. 125. *G. Cogniot: Gaullisme et cléricalisme, Cahiers du communisme*, 3/37, 1961. *R. Garraudy: La bataille laique, Cahiers du communisme*, 1/36, 1960. *G. Cogniot: L'agression internationale du clericalisme contre l'école*, Pensée, 98/1961.

[58] *G. Cogniot: La loi scolaire du Vatican*, Pensée 89/1960.

[59] *J. Marchand:* „La laicité, problème cruciale du temps présent, Pensée, 86/1959.

Astăzi, încurajat de sprijinul deschis al burgheziei imperialiste, Vaticanul a trecut la ofensiva împotriva şcolii laice, cerînd cu fermitate restabilirea hegemoniei catolicismului asupra educaţiei şi învăţămîntului. Această ofensivă a clericalismului catolic împotriva învăţămîntului laic este susţinută printr-o activitate publicistică, propagandistică, vie, pe care o desfăşoară pedagogii şi oamenii de şcoală catolici.

Ideile pedagogice neotomiste sînt propagate cu multă perseverenţă şi abilitate de diferite societăţi şi organizaţii catolice cu orientare şi cu pregătire pedagogică [60], de diferite ordine călugăreşti, specializate în probleme de pedagogie şi educaţie [61], precum şi de numeroase publicaţii cu caracter pedagogic [62].

Ideile pedagogiei neotomiste şi tendinţele totalitare ale catolicismului în învăţămînt, în viaţa culturală şi politică, sînt criticate în presa democratică şi comunistă din ţările capitaliste [63]. Lupta pentru apărarea învăţămîntului laic a mobilizat numeroase elemente progresiste şi democratice din ţările capitaliste, şi condusă de partidele comuniste, ia o amploare din ce în ce mai mare.

La o privire critică asupra elementelor constitutive ale pedagogiei neotomiste se impun mai multe constatări.

III. CONSIDERAŢII GENERALE

Pedagogia neotomistă se prezintă ca o teorie pedagogică fundată pe o doctrină teologică care îi conferă un caracter idealist, reacţionar. Ea îşi însuşeşte în mod nejustificat atributul de ştiinţă şi caută prin unele declaraţii, aparent favorabile ştiinţei, să impresioneze spiritele naive sau neavizate asupra adevăratei sale semnificaţii reacţionare.

Privind în ansamblu pedagogia neotomistă constatăm că ea dovedeşte „slăbiciune" şi „nesiguranţă", schematism în tratarea problemelor de educaţie [64].

Aceste trăsături negative le regăsim în general în toate lucrările de pedagogie neotomistă, care abordează o sferă amplă de probleme, cărora le dau o soluţionare tomistă.

În cercurile pedagogice catolice se apreciază că această situaţie se poate remedia, prin elaborarea unei teorii de ansamblu a pedagogiei neotomiste, pe baza elucidării problemelor de filozofia educaţiei [65]. Ca urmare a acestei opinii, constatăm că un loc important ocupă în pedagogia neotomistă, mai ales în ultimele decenii, lucrările de filozofia educaţiei [66]. Unii pedagogi catolici au făcut chiar eforturi de a prezenta o concepţie

---

[60] De ex.: „L'alliance des maisons d'education chrètienne", „L'Institut familial", „Centre d'etude pedagogique" (Paris) etc.

[61] Dintre acestea citäm: ordine mai vechi: iezuiţii, oratorienii, dominicanii, augustinienii, ursulinele. Ordine noi: „Petits frères de Marie", „Frères de l'instruction chretien", „Dominicquains enseignants" etc. (Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, t. II, München 1934, Fr. Datin: Die Pädagogik Frankreichs, p. 100—101.

[62] „L'éducation" (Franţa), „The catholic Education Review" (S.U.A.), „De Katholieke School-gids" (Belgia), „Österreichische Pädagogische Werte" (Austria) etc.

[63] De ex: *„Cahiers du communisme"*, Pensée etc.

[64] *Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländer*, t. II, München, 1934, *M. Casotti:* Die italienische Pädagogik der letzten 30 Jahre, p. 1—45.

[65] Pe această poziţie se situează pedagogi catolici, ca: O. Willman, L. Bopp etc.

(Lexikon der Pädagogik, vol. II, Freiburg, 1953, p. 1119—1123).

[66] *W. F. Cunningham: „The Pivothal Problems of Education"*, New-York, 1946. *F. A .Ryan: „O Catholic Philosophy of Education"*, Milwaukee, 1942 etc.

de ansamblu a pedagogiei neotomiste[67], dovedind însă schematism în tratarea problemelor.

Aceste trăsături negative se explică în ultimă instanță prin însăși tendința de a soluționa cu formule tomiste toate problemele complexe și dificile pe care practica educativă a societății moderne le ridică.

De fapt, caracterul depășit, retrograd al acestei baze filozofice și pedagogice constituie adevărata cauză a nesiguranței și slăbiciunii, a lipsei de fecunditate și de inspirație a pedagogiei catolice și evident că ea este iremediabilă.

Pedagogia neotomistă slujește cu perseverență și abilitate țelurile reacționare ale bisericii catolice în învățământ. Semnificația de clasă a pedagogiei neotomiste și a politicii de clericalizare a învățământului este evidentă; ea apără interesele de clasă ale burgheziei imperialiste în problemele de educație și învățământ, urmărind să estompeze antagonismele de clasă, să dezarmeze din punct de vedere ideologic clasa muncitoare și să o dezbine, în funcție de convingeri filozofice sau religioase[68].

In raport cu alte curente ale pedagogiei occidentale, ca existențialismul, pragmatismul, pedagogia neotomistă ocupă pozițiile cele mai reacționare, întrucît se fundează pe o concepție teologică, care reprezintă forma cea mai retrogradă a idealismului. Totodată, această teorie pedagogică slujește mai eficient decît oricare alta interesele burgheziei imperialiste, deoarece dispune de o vastă rețea de instituții de educație și învățămînt, care-și desfășoară activitatea în lumina ideilor sale.

Critica de pe poziții marxist-leniniste a pedagogiei neotomiste și lupta împotriva politicii de clericalizare a învățămîntului reprezintă deci o necesitate, constituind un aspect al luptei pentru democrație, al luptei împotriva exploatării și asupririi clasei muncitoare, al luptei împotriva tendințelor clericale de dezbinare a națiunilor, de mutilare a culturii, de primejduire a păcii[69].

Pentru noi, cunoașterea acestui curent din pedagogia occidentală prezintă o dublă importanță:

— în domeniul școlii, al teoriei pedagogice, ne ajută să înțelegem mai bine problemele actuale ale învățămîntului din țările capitaliste și felul în care se repercutează pe planul gîndirii pedagogice accentuarea caracterului reacționar al politicii burgheziei imperialiste;

— cunoașterea pedagogiei neotomiste în adevărata ei semnificație constituie un sprijin în interpretarea justă a acestui curent din pedagogia contemporană de peste hotare.

SILVIA CERNIKEVICI

---

[67] Dintre aceștia reținem atenția: G. Allievo, P. Valle, Fr. Olgiati, P. Busnelli etc.

Menționăm, de asemenea, diverse lexicoane și enciclopedii catolice, ca: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Münster-Freiburg, 1932, Katholieke Encyclopaedie waar Opvadlung en Onderwys, Olanda, 1951—1954.

Lexikon der Pädagogik, Münster-Freiburg, 1953—1954.

[68] *R. Garaudy: La bataille laique, Cahiers du communisme*, 1/36, 1960.

[69] *Idem.*

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

LECTURA ELEVILOR *)

Lucrarea de faţă ne oferă — aşa cum indică şi subtitlul ei de pe coperta interioară — cîteva constatări, opinii şi sugestii în legătură cu lectura elevilor.

În rîndurile de mai jos ne vom opri asupra cîtorva din ideile ce se desprind din conţinutul lucrării, subliniindu-le după caz, eficienţa sau eventual unele neajunsuri.

★

Una din ideile meritorii ale lucrării este cea legată de sublinierea rolului pe care îl are literatura în educaţia estetică a tineretului şi care trebuie să devină parte integrantă în dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevului. Această idee apare încă din primul articol şi revine de-a lungul întregului conţinut al lucrării. Însuşindu-şi principiile esteticii marxist-leniniste în înţelegerea operelor literare, tineretul este deprins să aprecieze modul în care frumosul din natură şi din viaţa socială este reflectat în literatură. Autorul menţionează în mod deosebit rolul poeziei în educaţia estetică a tineretului, îndemnînd pe profesori să nu piardă din vedere momentul în care preadolescenţii şi mai cu seamă adolescenţii descoperă marea frumuseţe a poeziei (pag. 61), moment în care elevii trebuie să fie puşi în contact cu opera marilor poeţi ai lumii.

Nu mai puţin valoroasă este ideea necesităţii de a stimula gustul pentru lectură în rîndurile adulţilor la sate (pag. 34) în aşa măsură, încît aceştia să devină sprijin de seamă în munca învăţătorilor şi a profesorilor de la şcolile săteşti în ceea ce priveşte îndrumarea lecturii elevilor.

De pildă, din articolul „Lecturile obligatorii, suplimentare şi extraşcolare" desprindem felul în care este pusă problema lecturii suplimentare, sau facultative. Pornind de la ideea că lectura suplimentară „nu e obligaţie, ci recomandare" (pag. 19), autorul cărţii socoteşte că este nepedagogic ca ea să fie supusă notării.

Dacă lectura suplimentară însemnează acea lectură care ajută la înţelegerea şi adîncirea studiului literaturii din orele de clasă — fie el studiu de analiză, teorie, istorie sau critică literară — atunci este natural ca această lectură să fie inclusă în control şi deci în notare. Este vorba, bineînţeles, de un control care să sublinieze unitatea de idei, legătura organică dintre ceea ce se studiază la clasă şi lectura suplimentară şi nu de un control în amănuntele nesemnificative ale acesteia din urmă. În acest sens socotim că includerea în manualele claselor V—VII (VIII) a lecturii suplimentare era un lucru bun asupra căruia s-ar putea reveni, fără teama de care aminteşte autorul cărţii de faţă că unii profesori zeloşi s-ar ocupa prea mult de această lectură, supraîncărcînd pe elevi.

---

* Ion Popescu: *Lectura elevilor*, Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964.

Pentru evitarea supraîncărcării cu lectură la clasa a XI-a, tov. I. Popescu propune o eșalonare a acesteia în clasele anterioare, a IX-a și a X-a (pag. 57—58). Această eșalonare a lecturii, în contratimp cu însușirea progresivă a diverselor metode de creație literară, nu pare a fi prea indicată. Lectura literară din literatura romînă și universală trebuie organizată sistematic în așa fel, încît ea să întărească, la clasă, posibilitatea de intuire justă a clasicismului, romantismului, realismului critic, realismului socialist. E absolut necesară aici colaborarea profesorilor de limba romînă cu cei de limbi străine, pentru ca lectura obligatorie, suplimentară și extrașcolară, organizată sistematic și eșalonată pe ani, să fie o lectură cu adevărat constructivă.

Desigur că literatura actuală, reflectînd aspecte ale realității epocii noastre și ținînd deci pe elevi prezenți la glasul epocii lor, trebuie să intre și ea — progresiv — în lectura școlarilor. Literatura contemporană avînd ca temă aspecte ale luptei de eliberare socială și națională din trecutul nostru istoric, ca romanele „Nicoară Potcoavă" de M. Sadoveanu sau „Un om între oameni" de Camil Petrescu, este foarte indicată pentru înțelegerea progresivă a artei realismului socialist.

Problemele de bază ale cărții de care ne ocupăm par a fi două: *îndrumarea* și *controlul* lecturii elevilor. Necesitatea îndrumării lecturii apărînd ca „indiscutabilă", se pune cu acuitate — în special pentru adolescenți — problema trierii cărților în „recomandabile" și „nerecomandabile", „bune" și „rele", în „organizatoare" și „dezorganizatoare", cum spune N. K. Krupskaia. Cărți dăunătoare, prin conținutul lor, sînt socotite romanele pornografice și cele polițiste, acestea fiind frecvent întîlnite în literatura apărută în țările capitaliste.

Se arată apoi că, în îndrumarea lecturii, accentul trebuie pus pe cărțile „accesibile" la o anumită vîrstă, pe acele cărți care transmit cititorului întregul lor mesaj moral și artistic. Respectarea principiului accesibilității este socotită — pe bună dreptate — condiția necesară a dezvoltării gustului pentru citit, a pasiunii pentru „cartea bună și adevărată" de care vorbește M. Gorki.

O bună îndrumare a lecturii trebuie să convingă pe elev că el nu trebuie să facă din lectură ocazie de lenevire, ci mijloc de îmbinare a lecturii cu „utilul și necesarul" (pag. 50).

Listele de cărți, cea de la pag. 52 — pentru copii de vîrstă școlară mică și cea de la pag. 54—55 — pentru preadolescenți — sînt considerate de însuși autorul cărții ca incomplete. De aceea se fac trimiteri la listele mai cuprinzătoare din lucrarea tov. Ilie Stanciu: „Literatura pentru copii și îndrumarea lecturii copiilor" (în subsolul pag. 52, 54, 55).

Îndrumarea lecturii adolescenților se face și mai expeditiv, așa cum se vede din rîndurile următoare: „Urmărind recomandările programelor de literatură romînă, rusă, engleză, franceză, germană și latină, acesta (profesorul) va avea un fir călăuzitor sigur nu numai pentru lectura obligatorie și facultativă, ci și pentru cea extrașcolară" (pag. 57).

Ocupîndu-se de *controlul lecturii*, autorul socotește că acesta are drept scop să ferească pe elevi de cartea imorală în privința conținutului, de cea inaccesibilă sau de lectura abuzivă în detrimentul muncii cu manualul. Autorul deosebește două feluri de control: cel *preventiv* sau *informativ* și cel *documentar*. Primul se poate face în fiecare clipă sau periodic și urmărește ca educatorul sau familia să fie informați dacă elevul citește numai ceea ce e accesibil vîrstei sale și dacă această lectură contribuie în chip suficient la dezvoltarea armonioasă și multilaterală a acestuia. Controlul documentar se face numai atunci cînd profesorul, dirigintele sau directorul școlii consideră necesar acest lucru, pentru a se documenta în

legătură cu ceea ce se citește la un moment dat într-o școală, cu ce citesc anumiți elevi, cu ce rezultate are lectura asupra educației acestora.

Se indică apoi cîteva procedee de efectuare a controlului: *anchetele-sondaj* — cu una sau mai multe întrebări (anchete ce nu trebuie confundate cu niște lucrări de control și deci nici notate), *studierea fișelor de cititor* de la bibliotecă, *controlul caietelor cu teme și mai ales al celor de impresii literare, convorbirile cu elevii* (în grup sau individual), *verificările orale în orele rezervate controlului lecturii* și *experimentul* (implicînd verificarea unor ipoteze de lucru).

Lucrarea înfățișează cîteva acțiuni personale ale tov. I. Popescu, legate de munca de îndrumare și control a lecturii elevilor. În acest sens, afirmația de la pag. 40: „Anchetele și convorbirile cu elevii ne duc la cîteva concluzii generale" (prezintă un număr de 13 concluzii la pag. 40—42) ne lasă să înțelegem că, pentru cunoașterea preferințelor generale în materie de lectură ale elevilor, a folosit anchetele, iar pentru cunoașterea preferințelor individuale, convorbirea cu elevii. Deși am fi preferat ca aceste anchete să fie descrise, socotim bune și dătătoare de sugestii constatările prezentate.

Pentru cunoașterea preferințelor elevilor în legătură cu lectura extrașcolară, tov. I. Popescu a examinat 170 de fișe de la biblioteca Școlii medii Gh. Lazăr din anul școlar 1961—1962, fapt care i-a permis să tragă unele concluzii (pag. 43—49), care, în bună parte, confirmă pe cele ale anchetelor.

În legătură cu controlul documentar, ni se descrie o anchetă-sondaj cu 8 întrebări, realizată în 1958, la începutul anului școlar (nu ni se spune dacă la toate clasele), urmărind lectura elevilor în timpul vacanței, preferințele acestora în materie de lectură, atitudinea familiei față de lectura copiilor, precum și modul de procurare a cărților (vezi întrebările — pag. 82).

Concluziile acestei anchete, sub formă de referat al direcției școlii, au făcut obiectul unui consiliu pedagogic și al unei ședințe plenare cu părinții, fiind „edificatoare" pentru conducerea școlii și „mobilizatoare" pentru cadrele didactice și părinți, așa cum ni se spune (fără cifre) că a reieșit din „creșterea sensibilă" a numărului cititorilor la biblioteca școlii (pag. 83).

Ni se descrie apoi o altă anchetă din 1961, la cîte două clase a VIII-a, a IX-a, a X-a și a XI-a, în care au fost folosite 17 întrebări. S-a cerut ca răspunsurile să nu fie semnate. Din aceste răspunsuri, autorul arată că „se pot trage concluzii foarte utile în legătură cu opiniile, preocupările, psihologia și evoluția sufletească a elevilor" (pag. 84). Considerăm că în urma acestor anchete autorul trebuia să prezinte concluziile trase.

Lucrarea ține totuși să menționeze caracterul „subiectiv" al acestor anchete, faptul că numărul mare de întrebări face inevitabile unele răspunsuri „laconice", precum și acela că fișa *nesemnată* face să se piardă, pentru pedagog, putința de a acționa asupra fiecărui elev în parte.

La pag. 98, vorbind despre rolul familiei în îndrumarea lecturii elevului, autorul prezintă un „simplu calcul de ore" ce ar putea fi rezervate lecturii, calcul care poate prezenta interes pentru părinți.

De asemenea, se pot sublinia unele idei bune și din ultimul articol al cărții „Metode și procedee de îndrumare a lecturii", care — prin conținut și așezare — are caracter de anexă.

Vorbind despre metodele „didacticii în general": *expunerea sistematică, conversația, lucrul cu cartea, demonstrația, excursia* și *exercițiile* (pag. 115—122), metode pe care le socotește aplicabile și în îndrumarea lecturii, autorul socotește *conversația* „cea mai eficace dintre metode... deoarece dă profesorului posibi-

litatea să cunoască opiniile, preferințele și nedumeririle elevilor" (pag. 116). Autorul arată că la sfîrșitul conversației trebuie „să se ajungă la o concluzie generalizatoare, pe cît posibil scurtă și formulată de elevi" (pag. 117). Considerăm, totuși, că sarcina concluziilor finale trebuie să revină profesorului, fie în întregime, fie sub formă de eventuală retușare a celor spuse de elevi, fie numai sub formă de confirmare a acestora din urmă. Iată de ce înclinăm să apreciem ca greșită afirmarea categorică cuprinsă în rîndurile imediat următoare: „Concluziile lungi, trase de profesor obosesc și nu mai interesează. Astfel de concluzii anulează adesea efectul conversației" (pag. 117).

Foarte importantă în munca de îndrumare a lecturii elevului este, desigur, metoda „lucrului cu cartea". Aceasta poate să constituie — după părerea noastră — atît la clasele mici cît și la cele mari *și un important mijloc de educație estetică a elevilor*. Școlarul trebuie astfel ajutat să surprindă nu numai mesajul etic și artistic al unei cărți, ci el trebuie deprins *să vadă* și *să aprecieze* și *frumusețea cărții ca atare*. Elevul trebuie deprins să vadă așezarea estetică a ideilor în pagină, alineatul, titlurile capitolelor, eventualele ilustrații, corectitudinea și frumusețea frazei. Lucrurile acestea — aparent de amănunt — trebuie să educe la elevi dorința de a face din lucrările lor — de la micile teme și pînă la referat — un fel de cărți în miniatură.

Dezvoltînd la elevi admirația față de *cartea frumoasă și ca înfățișare exterioară*, cultivăm respectul față de imaginea scriitorului aplecat cu grijă asupra paginii, la masa lui de lucru, precum și față de cea a muncitorului tipograf, năzuind să facă din cele două munci — a scriitorului și a sa — o adevărată operă de artă. Toate acestea vor face pe elevii noștri să tindă spre o exprimare frumoasă și clară a ideilor, spre evitarea greșelilor de ortografie și de punctuație.

Lipsurile în scris ale elevilor constituie încă o problemă acută. Poate că ele țin, în bună parte, și de faptul că nu este suficient sădită în inima lor ideea că o compunere literară trebuie să aibă atributele de acuratețe ale unei compoziții de desen, de pictură, ale unei cărți tipărite cu grijă. În acest sens atragem atenția autorului cărții de față asupra cîtorva ușoare greșeli strecurate în rîndurile ei (vezi paginile: 41, 51, 55, 62, 74, 79, 80, 121...).

Deosebit de valoroasă este sugestia dată profesorilor de a-i obișnui pe elevii claselor mari să treacă — de la caietele de rezumate și însemnări — la fișele de cărți, de idei, de opinii personale, apoi, la modul de sistematizare a acestora pe probleme, pregătindu-i astfel pentru munca de cercetare științifică (pag. 118—119).

Considerăm că mai era necesar să se sugereze profesorilor ideea că elevii trebuie obișnuiți să se ferească de abuzul de citate, care face ca gîndirea personală a autorului să fie oarecum înăbușită. E mai bine, de asemenea, ca *numele autorului* din care este extras citatul *să fie trecut* — sub o formă oarecare — *înaintea citatului*, rămînînd ca, în subsolul paginii, trimiterea să se facă la titlul cărții, anul apariției, ediția, pagina...

Din acest punct de vedere, lucrarea tov. I. Popescu păcătuiește prin prea multe citate, în special în prima parte a ei.

Alcătuită dintr-o însumare de articole, lucrarea apare ca insuficient sudată într-un sistem de gîndire pedagogică proprie.

Lucrarea ar fi fost mai interesantă și mai utilă, dacă autorul ei ar fi pornit tot timpul de la o experiență concretă de lucru, în sensul celor enunțate în cuprinsul articolului „Rolul școlii în îndrumarea și controlul lecturii". Am fi așteptat, de aceea, exemple concrete de colaborare a directorului cu diriginții, cu profesorii de literatură și de alte specialități, cu comisiile metodice. Ne-ar fi interesat un

exemplu concret de oră de control periodic al lecturii în afara clasei și chiar imaginea concretă a consiliului pedagogic sau a ședinței plenare cu părinții — axate ambele pe problema lecturii în afara clasei.

Colaborarea directorului cu profesorii școlii i-ar fi putut permite să prindă aspecte multe și variate ale îndrumării lecturii în totalitatea ei (nu numai a celei legate de literatura română). S-ar fi putut astfel asigura o tratare adîncită a *îndrumării lecturii în legătură cu orientarea profesională* în ultimele clase ale școlii medii, problemă abia menționată în cîteva rînduri la pag. 61 și implicată doar în recomandarea unor cărți din literatura antichității, cu vădit aspect de specializare (pag. 20—21).

Colaborarea cu profesorul conducător al cenaclului literar ar fi putut fi exprimată cu exemplificări privind lucrările de creație proprie ale elevilor (cele valoroase bineînțeles). Faptul acesta ar fi putut indica eficiența lecturii literare a elevilor, eficiența contactului lor cu literatura noastră și cu cea universală. Cartea prezintă cîteva aspecte ale unei singure colaborări: cea cu biblioteca școlii („Biblioteca și bibliotecarii", pag. 105—112).

Muguri de activitate științifică personală la unii dintre elevii ultimelor clase ale școlii medii, ca efect al unui contact pasionat cu literatura de specialitate, ar fi înviorat mult cartea de față, împrumutîndu-i ceva din viața care pulsează sub ochii noștri, în școală.

Interesant și util ne apare „Planul de muncă pe anul școlar 1962—1963 al bibliotecii Școlii medii Gh. Lazăr" (pag. 109—112), care deschide perspective de muncă în acest adevărat laborator de lectură al unei școli. Apare apoi o problemă foarte importantă, după noi, neabordată în cuprinsul lucrării, și anume aceea a *„planurilor individuale de lectură"... „pentru elevii care întîmpină greutăți la învățătură"* (pag. 111).

În general, reținem din paginile acestei cărți un îndemn prea insistent la citirea unui cît mai mare număr de cărți și ceva mai puțin îndemnul de stăruire mai îndelungă asupra cărților, chiar atunci cînd nu trebuie neapărat să scrii despre ele. Elevul trebuie îndrumat să mediteze asupra unei cărți bune, să-și facă din ea sfătuitor și prieten.

Anchetele descrise în această carte (pe care le-am prezentat aproape fără comentarii, deoarece socotim că reprezintă partea cea mai valoroasă a lucrării de față) urmăresc, totuși, mai cu seamă, latura cantitativă a lecturii elevilor și încearcă prea puțin să surprindă modul în care s-a făcut asimilarea creatoare a cărților citite. Trebuie să nu pierdem din vedere faptul că nu se poate acoperi — în bune condiții — în școala medie lectura atîtor cărți de literatură română. *Un număr de cărți bune din literatura noastră și din literatura universală* trebuie însă — neapărat — să fie citite în școala medie, pentru ca să avem siguranța că am îndrumat pașii tuturor elevilor pe drumul cunoașterii adevăratelor valori artistice și al bunului gust în materie de lectură, indiferent de specialitatea căreia aceștia i se vor consacra. Asupra acestui drum calitativ trebuie să fie îndreptate mai cu seamă ochiul și inima pedagogului.

Cartea de față ne arată nouă, profesorilor cîte avem încă de înfăptuit — fiecare în specialitatea sa — cît avem încă de dăruit din ființa noastră spirituală muncii acesteia deosebit de înalte și minunat de frumoase a făuririi personalității elevului.

Prof. ȘTEFANIA GOLOPENȚIA

CONFECȚIONAREA MATERIALULUI DIDACTIC PENTRU ȘTIINȚELE NATURALE*

Se știe că dotarea școlilor cu material didactic duce la creșterea în mare măsură a nivelului lecțiilor, creează condițiile pentru aplicarea diferitelor metode de predare și realizarea variației tipurilor de lecții. La lecțiile de științele naturale, de exemplu, demonstrarea materialului didactic are un rol important în reușita predării intuitive, legate de viață și de practică a cunoștințelor atît de complexe despre natură.

Marea importanță ce se acordă materialului intuitiv reiese din măsurile luate cu privire la organizarea și la dezvoltarea întreprinderilor de stat, de pe lîngă Ministerul Învățămîntului și de pe lîngă alte ministere, întreprinderi în care se confecționează în serie materialul didactic cu care se dotează școlile în mod sistematic.

In sprijinul înzestrării laboratoarelor și a muzeelor sînt și publicațiile în care se tratează despre metodele ce se pot folosi de profesori, împreună cu elevii, pentru prepararea colecțiilor necesare la lecțiile din diferitele ramuri ale științelor naturale. Astfel de publicații stimulează interesul profesorilor de a participa, împreună cu elevii la acțiunea de creare a materialului didactic prin mijloacele proprii ale școlii.

Lucrarea despre „Confecționarea materialului didactic pentru științele naturale" este încă una din lucrările menite să dezvăluie profesorilor căile de realizare a unor preparate și colecții la nivelul școlii, pe măsura posibilităților locale.

In acest sens, în introducere, autorul arată preocuparea pentru confecționarea și folosirea materialului didactic a unor mari naturaliști, încă de la începutul școlii românești, care au dat primele indicații în problema colectării și conservării plantelor și animalelor.

Tot în partea introductivă, autorul relevă importanța didactică a folosirii materialului viu și a celui conservat la lecții, îmbinat cu prezentarea mulajelor, a planșelor și cu preparate microscopice, după conținutul științific al lecțiilor care se predau.

In general, pentru munca lor creatoare, profesorii găsesc în această lucrare îndrumări competente despre tehnica colectării materialului natural și a conservării lui sub forma unor preparate izbutite, care să îmbogățească laboratorul școlii.

Referitor la acest lucru, în prima parte a lucrării — de altfel ca și în cursul întregii lucrări — se tratează despre organizarea și utilarea cabinetului de științe naturale cu mobilierul adecvat păstrării exponatelor, precum și cu materialele și utilajele de laborator necesare în tehnica confecționării materialului didactic, ca și la lucrările practice efectuate de elevi.

Intr-adevăr, cum s-ar putea porni la lucru fără de a avea la îndemînă: bisturii, foarfeci, pensete, seringi, ferăstrău mic, daltă, bricege, ace, cuie, ciocane, hîrtie de filtru, cartoane, coloranți etc. și diferite substanțe chimice pentru prepararea și conservarea exemplarelor botanice, zoologice și geologice? Pentru aceasta este necesar să fie achiziționate diferite forme și mărimi de borcane, eprubete, vase de tablă pentru transportarea animalelor, fileuri, voloace mici, bețe de prins șopîrle și șerpi, curse pentru mamifere, vas de umectat insectele, plăci de lemn cu care se prepară insectele, botaniere, săpăligi, hîrtie poroasă, benzi de hîrtie gumată, cutii, trusă geologică, geantă de teren și alte materiale care să asigure o muncă organizată și eficientă. Astăzi

---

* A. Papadopol: *Confecționarea materialului didactic pentru științele naturale*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964.

labortorul de științe naturale se aseamănă cu cel de fizică și de chimie în ceea ce privește importanța ce i se acordă.

O dată asigurate condițiile de lucru, se trece la o scurtă analiză a mijloacelor ce se pot folosi în școală pentru procurarea materialului didactic. Astfel, se sugerează diferite posibilități: excursiile în natură — ca fiind cele mai fructuoase —, legătura cu părinții, cu tehnicienii, schimburile interșcolare în funcție de fauna și flora din anumite regiuni ale țării, sprijinul cerut institutelor de cercetări agricole, silvice, piscicole, organizațiilor de vînători, serelor, grădinilor botanice etc.

Alte îndrumări deosebit de folositoare mai sînt și cele referitoare la tehnica de colectare pe teren a materialului zoologic, botanic, mineralogic, geologic și paleontologic.

Pentru descoperirea și colectarea materialului din natură, profesorul și elevii își pregătesc utilajele potrivit felului plantelor și animalelor din diferite medii de viață.

În acest sens, autorul dă ca exemplu colectarea materialului viu dintr-o baltă, cu indicații asupra modului cum se prind și cum se transportă animalele din acest mediu, de la nevertebrate pînă la vertebrate. Pentru animalele mici se dă rețeta unei soluții conservante, care se folosește imediat la locul de colectare. Desigur că nu lipsește nici botaniera sau o mapă de ierborizare în care să se transporte plantele care trăiesc în cadrul lacului. Trusa pentru baltă, cu unele completări, se poate folosi și la colectarea materialului din rîuri, fluvii și chiar din mare.

Se insistă asupra modului cum se prind insectele cu fileul entomologic și cum se injectează peștii și mamiferele mici spre a se opri procesele de fermentație și descompunere, pînă la prefacerea definitivă a acestora în condițiile laboratorului.

Începînd cu protozoarele, autorul ne orientează cum se descoperă materialul viu în natură, care este timpul optim de colectare și cum se procedează ca să le luăm din mediul lor de viață. Dintre celenterate, arată autorul, actiniile din Marea Neagră se culeg prin desprinderea lor de pe stîncă, iar meduzele se găsesc mai ușor după furtună, cînd ele ajung aproape de țărm și se scot cu ajutorul unor strecurători. Acest material nu trebuie să lipsească din școli, mai ales cunoscînd importanța filogenetică a celenteratelor, ca un principal nod evolutiv. Utile sînt și indicațiile cu privire la colectarea viermilor, care au o mare diversitate de forme și trăiesc în medii diferite.

Pentru colectarea insectelor se dau prețioase îndrumări cu privire la utilajele diferite care se pot folosi la prinderea și la transportul lor. Se atrage atenția asupra fragilității crustaceelor ca și a celorlalte gastropode și se arată cum trebuie să se procedeze pentru obținerea unor exemplare întregi și frumoase.

În timpul unei excursii, elevii pot să ajungă în posesia unui număr mare de diferite insecte, urmînd tehnica indicată în această lucrare.

Totodată, autorul arată necesitatea colectării și a plantelor pe care s-au găsit anumite insecte, ouăle, larvele și pupele lor, ca și a bucăților de lemn și a frunzelor atacate de insectele dăunătoare. La colecția entomologică se mai adaugă fructele și semințele cu atacatorii respectivi. Fără îndoială că se va urmări colectarea celor mai comune și mai periculoase insecte dăunătoare plantelor de cultură. În acest fel, laboratorul școlii se poate îmbogăți cu preparate entomologice interesante.

Pe lîngă insectele solitare și cele de pe plantele atacate, în colecțiile de insecte se mai introduc și fazele caracteristice metamorfozei acestora.

Pentru obținerea insectelor dăunătoare pomilor și arborilor, se indică scuturarea

coroanei lor dimineața, iar insectele care cad se indică să fie omorîte direct cu eter acetic, ceea ce ușurează transportul lor la școală.

Am dat cîteva exemple privind îndrumările cuprinse în această lucrare pentru colectarea animalelor din cîteva grupe sistematice de nevertebrate; tot atît de bine tratate sînt și îndrumările cu privire la animalele vertebrate.

În legătură cu studierea botanicii, sînt indicații care precizează procedeele de ierborizare a plantelor, care precizează cum se poate evita ofilirea plantelor din botanieră și cum se aranjează ramurile cu muguri și alte părți ale plantelor în mapa de ierborizat.

La întocmirea unei colecții agrosilvice, se pornește de la procurarea mai multor tipuri de soluri și chiar a unor secțiuni prin sol, care apoi se vor pregăti în laborator sub forma unor profile prin solurile cele mai fertile.

În ceea ce privește colecțiile de fosile, exemplarele descoperite în roci, fiind de cele mai multe ori sfărîmicioase, autorul descrie modul cum trebuie să se desprindă din roca unde se află, cum se toarnă peste fosilă vinacet, ca să le întărească și felul cum se transportă, spre a se evita degradarea lor.

Cu utilajele folosite la obținerea fosilelor se colectează și mostrele de minerale și roci.

Pentru colectarea lor, se arată în ce regiuni ale țării și în ce fel de formațiuni geologice se pot găsi anumite feluri de minerale și de roci.

În cea mai mare parte a lucrării, autorul descrie procedeele și metodele de lucru care se folosesc la prepararea și la confecționarea materialului didactic pe baza plantelor și animalelor colectate.

La fiecare grupă de animale se precizează utilajul cu care se lucrează, rețetele unor soluții conservante și se dau modele de suporturi pentru fixarea definitivă a materialului confecționat.

Începînd cu protozoarele, se dau exemple de soluții colorante pentru a se pune în evidență organismele acestor animale unicelulare, ca și de alte preparate folosite pentru imobilizarea lor, pentru încetinirea mișcărilor, cînd sînt puse sub lamelă spre a se observa la microscop sau în scopul obținerii unor preparate durabile.

Lucrările de conservare a unor celenterate, cum sînt actiniile, trebuie să fie făcute chiar la țărmul mării, imediat după colectare. Se explică procedeele folosite aici pentru ca animalul să-și extindă tentaculele. Este util să se știe cum se obțin preparatele cu meduze care să rămînă cu corpul într-o extensie normală și cu o ușoară colorare a organelor interne prin tratarea cu soluții de acid osmic. Meduzele vii scoase din mare se trec direct în această soluție.

În lucrare, autorul dă mai multe rețete de lichide conservante speciale, care îmbunătățesc sistemul de conservare a animalelor cunoscut pînă acum. Prin conservarea animalelor în astfel de soluții, ele își păstrează forma și coloritul caracteristic al corpului un timp mai îndelungat.

La fiecare grupă sistematică de nevertebrate și de vertebrate, se descriu procedeele și metodele de preparare a acestor animale întregi, pe cale uscată și umedă, numai pentru morfologia externă sau ca disecție, spre a se putea observa organizarea internă.

În predarea lecțiilor de zoologie, ca și la unele lecții din biologia generală sînt necesare preparate reprezentînd anumite organe în seria animală, din a căror comparație să rezulte procesul evoluției. Autorul dă și astfel de exemple, cum sînt preparatele cu encefalul în seria vertebratelor, a craniilor și a scheletelor acestor animale.

Lucrările pentru naturalizare sau împăiere a animalelor vertebrate, deși sînt

mai dificile decît toate celelalte operații specifice confecționării materialului didactic, sînt totuși accesibile și în cadrul școlii.

Autorul descrie cu claritate succesiunea diferitelor lucrări de naturalizare, iar ca orientare la desfășurarea lor mai servesc și figurile în care se observă anumite stadii din timpul naturalizării.

În continuare, materialul tratează și despre metodele de preparare a plantelor din colecțiile școlare.

Prin operații simple se pot conserva algele marine, care se găsesc în mare pe unde țărmul este stîncos, sub forma unor preparate frumoase, necesare la predarea lecțiilor despre plantele talofite. Ciupercile cu pălărie se conservă pe cale uscată sau umedă, iar ciupercile parazite prin presarea plantelor pe care parazitează. Ciupercile parazite pe fructe și semințe se prepară în lichide conservante.

De asemenea, se dau anumite rețete de soluții, necesare pentru ca plantele care se păstrează în lichidul de conservare să nu-și piardă culorile naturale.

Din colecțiile botanice fac parte și preparatele macroscopice din diferite feluri de rădăcini, tulpini și frunze.

Considerăm că de mare importanță în legarea teoriei de practică mai sînt și colecțiile agrosilvice, care cuprind unele dintre cele mai principale plante de cultură, cereale, plante tehnice, legume, soiuri de pomi fructiferi, arbori de pădure și alte plante din flora spontană, plante decorative din parcuri și grădini.

O deosebită atenție acordă autorul și prezentării cît mai estetice a materialului didactic confecționat în școală, care se poate realiza asemănător celui executat de tehnicieni cu experiență în asemenea lucrări.

Montarea artistică a preparatelor cu animale în cutii, borcane sau pe suporturi vopsite și frumos finisate contribuie la reușita unui material didactic de calitate. Grija pentru acuratețea prezentării se poate observa la preparatele din borcanele cu nevertebrate, la amfibienii și la reptilele așezate pe suporturi lăcuite și etichetate, ca și la păsările așezate pe ramuri în diferite poziții.

Spre a veni mai mult în sprijinul profesorilor, autorul indică unele exemple de soluții, lacuri, vopsele și culori de pictură necesare pentru finisarea cît mai frumoasă a suporturilor și chiar a animalelor.

Pentru păstrarea materialelor confecționate sau preparate sînt necesare diferite feluri de stative, suporturi, cutii de lemn, de sticlă sau de carton, de dimensiuni și forme variate.

Autorul a relatat diverse procedee privind confecționarea acestora de către elevi, în cadrul școlii, a dat modele pentru confecționarea unei cutii de carton, a tipurilor de suporturi verticale și orizontale etc.

Este necesar ca profesorul să ia măsuri din vreme pentru confecționarea acestor materiale și pentru păstrarea materialului didactic, spre a se putea servi de ele atunci cînd trebuie să se monteze definitiv preparatele lucrate în laborator.

Autorul nu a pierdut din vedere nici folosirea unor materiale cu mari perspective de dezvoltare în viitor și care se vor putea procura și în școli. Așa sînt masele plastice, care — fiind transparente și incolore — permit includerea în masa lor a unor plante, animale, fosile și minerale, care în acest mod sînt total izolate de mediul extern și se pot păstra bine un timp îndelungat. Aceste preparate mai prezintă și alte calități — ele pot fi văzute pe toate fețele, nu se sparg ușor ca sticla și sînt mai ieftine.

În partea finală a acestei cărți, găsim o privire generală asupra regulilor de păstrare a materialului didactic confecționat, spre a se asigura protecția lui contra prafului și, mai ales, contra paraziților de colecție. În acest scop, profesorul trebuie să acorde multă atenție în-

zestrării laboratorului cu mobilierul adecvat, cu dulapuri prevăzute cu sertare și vitrine destinate păstrării materialului didactic.

La conservarea materialului didactic în bune condiții contribuie dezinfecția anuală, curățirea prafului, tratarea cu insecticide, punerea în vitrine a unor mici cantități de naftalină și a plicurilor cu paradiclorbenzol.

Ținînd seama de varietatea materialului didactic necesar la predarea științelor naturale în școli, s-ar părea că sarcina care revine profesorilor și elevilor în confecționarea acestuia prezintă dificultăți. Această părere o au numai profesorii care nu au încercat să facă astfel de lucrări.

Se știe că profesorul nu este singur în această acțiune. Alături de el sînt conducerea școlii, diriginții, profesorii de activități practice, părinții și, îndeosebi, masa de elevi.

Pornind de la utilarea laboratorului, de la elaborarea unui plan de muncă pentru confecționarea materialului didactic, de la organizarea elevilor în grupe de lucru, se trece firesc la excursiile cu temă în natură, unde elevii colectează, după cum se arată în lucrare, multe forme de plante și animale, care urmează să fie preparate în școală. Din practica proprie, am constatat prin ce operațiuni simple și de scurtă durată se fac cele mai variate forme de material didactic. Doar naturalizarea păsărilor și a mamiferelor cere mai mult timp și oarecare experiență, în timp ce naturalizarea peștilor se realizează prin lucrări simple și de scurtă durată.

In acțiunea de confecționare a materialului didactic elevii se antrenează cu mult entuziasm și manifestă — alături de profesor — multă satisfacție pentru realizarea unor lucrări utile atît lor, cît și școlii. Practica a dovedit că elevii sînt capabili să lucreze minunat cu plantele și cu animalele, că ei iubesc natura și sînt dornici să dovedească posibilitățile lor de creație.

O dată începută activitatea de creare a materialului împreună cu elevii, profesorul simte o atracție deosebită pentru ea.

Fără îndoială că această muncă trebuie să fie programată rațional, spre a se evita supraîncărcarea elevilor și a profesorului.

„Așa este laboratorul școlii, cum este profesorul de specialitate care-l folosește" — acesta este un mare adevăr, dar și o piatră de încercare a prestigiului profesorului.

Prof. LUCIA POPOVICI

PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI NOSTRU ÎN PRESA PEDAGOGICĂ DE PESTE HOTARE

În revista *„Pedagogiai Szemle"* nr. 10/1963, profesorul Covacs Peter, directorul liceului „Szant Laszlo" din Budapesta, în articolul *„Dezvoltarea învățămîntului din Republica Populară Romînă"*, pe baza unei vaste documentări, arată succesele obținute de poporul romîn, sub conducerea partidului clasei muncitoare, în dezvoltarea învățămîntului de toate gradele, după 23 August 1944, ziua eliberării patriei noastre de sub jugul fascist.

Menționînd unele *hotărîri și măsuri* importante luate de partid în vederea democratizării învățămîntului și a lichidării analfabetismului autorul scoate în evidență importanța reformei învățămîntului din anul 1948, care a constituit hotarul dintre școala veche, burgheză și școala nouă, socialistă. Prin legea școlară din 1948, învățămîntul de toate gradele a fost reorganizat pe baza principiilor învățăturii marxist-leniniste. Astfel, s-au înfăptuit schimbări radicale în organizare

și în conținutul învățămîntului, în metodele de învățămînt și educație, în situația cadrelor didactice. Intregul învățămînt a devenit învățămînt de stat, unic, laic, accesibil maselor largi, cu o orientare realist științifică.

Autorul arată, în continuare, *activitatea* entuziastă și efortul susținut depus de *cadrele didactice*, sub îndrumarea P.M.R., pentru lichidarea analfabetismului. Așa se explică că cele peste 4 milioane de analfabeți și semianalfabeți cîți erau în anul 1945, moștenire de la regimul burghezo-moșieresc, au învățat să scrie, să citească și să socotească, ajungînd astfel ca în anul 1955 analfabetismul să fie lichidat ca fenomen de masă în țara noastră.

Subliniind *dezvoltarea continuă a învățămîntului*, pentru a răspunde cerințelor culturale mereu crescînde, autorul scoate în evidență grija statului democrat-popular pentru mărirea rețelei școlare. Se menționează că începînd cu anul 1955—1956 învățămîntul de 7 ani a devenit general și obligatoriu în orașe, centre muncitorești și centre raionale.

Astfel, sarcina trasată de *Congresul al III-lea al P.M.R.* în legătură cu încheierea generalizării învățămîntului de 7 ani, care s-a încheiat în mod practic în anul 1961—1962, și cu trecerea treptată la școala generală de 8 ani a fost realizată. Acest fapt reprezintă unul din cele mai importante momente ale revoluției culturale de la noi din țară.

Trecerea treptată la școala generală de 8 ani, începînd cu anul școlar 1961—1962, așa cum se precizează în *Decretul Consiliului de Stat al R.P.R. din septembrie 1961*, constituie prima treaptă a învățămîntului de cultură generală cu durata de 12 ani.

Privitor la *școala medie de cultură generală*, autorul citează o serie de date care oglindesc dezvoltarea ei continuă.

In legătură cu *învățămîntul preșcolar*, în articol se arată că acesta s-a dezvoltat impetuos după reforma învățămîntului față de trecut.

Sistemul instructiv-educativ din grădinițele de copii are menirea să asigure pregătirea copiilor pentru a intra în școală.

Școlarizarea copiilor deficienți, care înainte de 23 August 1944 se făcea sporadic și nesistematic, i se dă azi o mare atenție.

Reforma învățămîntului din anul 1948 a însemnat o transformare revoluționară în organizarea *învățămîntului profesional și tehnic*. Dacă în trecut, menționează autorul, învățămîntul profesional și tehnic se caracteriza printr-un conținut rămas în urma tehnicii, absolvenții școlilor profesionale și ai liceelor industriale completînd doar numărul funcționarilor, astăzi școlile profesionale sînt organizate pe lîngă diferite întreprinderi industriale, în scopul de a pregăti cadre calificate, corespunzătoare nivelului de dezvoltare a științei și tehnicii contemporane. Pentru pregătirea cadrelor medii necesare producției industriale și agricole și altor ramuri ale economiei naționale au fost înființate școli medii tehnice. Mergînd pe linia îmbunătățirii continue a acestui sistem de învățămînt, pe baza *Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. din 1955* au fost reorganizate școlile profesionale și au fost înființate școlile tehnice de maiștri.

Subliniind importanța *Documentelor Congresului al III-lea al P.M.R.* cu privire la dezvoltarea învățămîntului profesional și tehnic, autorul arată că *Hotărîrile* prevăd pentru anii 1960—1965 instruirea a cca. 260 000 de muncitori calificați și a peste 100 000 de cadre tehnice medii.

Cu privire la *învățămîntul superior*, se apreciază că el este bazat pe un conținut științific, întemeiat pe învățătura marxist-leninistă. Autorul arată că în institutele de învățămînt superior, stu-

diază peste 100 000 de studenți care primesc o pregătire în raport cu cerințele construirii socialismului în patria noastră.

In ultimii ani rețeaua instituțiilor de învățămînt superior a fost mărită, prin crearea unor categorii noi de instituții și prin dezvoltarea celor existente.

Pentru a satisface cerința de cadre cu o înaltă calificare necesare dezvoltării industriei și agriculturii socialiste, au fost create noi instituții de învățămînt superior tehnic. Astăzi în cele 47 instituții de învățămînt superior au acces larg fiii oamenilor muncii, care în trecut erau ținuți departe, la periferia culturii. Au fost dezvoltate universitățile și institutele care pregătesc cadre didactice și s-a acordat o grijă deosebită pentru ridicarea continuă, prin diferite forme, a calificării lor.

In cuprinsul materialului autorul menționează *importanța experimentului organizat de Ministerul Învățămîntului și de Institutul de științe pedagogice privind predarea pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV*, care a trezit un viu interes în rîndul cadrelor didactice din țară și de peste hotare.

Cercetările în curs asupra experimentului vor permite să se stabilească unele concluzii mai cuprinzătoare în ceea ce privește avantajele acestui sistem de predare.

Autorul scoate în evidență *grija partidului și a guvernului din Republica Populară Romînă* pentru dezvoltarea bazei materiale a învățămîntului. Este subliniat faptul că fondurile alocate pentru construcția de școli, internate, cămine și cantine studențești au crescut an de an. A fost sporit și modernizat materialul didactic menit să asigure cerințele pe care le ridică predarea obiectelor de învățămînt. Școlile și institutele de învățămînt superior au fost înzestrate cu laboratoare și cu utilaj modern, cu cabinete tehnice, cu muzee ș.a., în vederea asigurării unei strînse legături dintre teorie și practică.

In final este subliniată activitatea depusă de cadrele didactice, alături de ceilalți lucrători din învățămînt, sub conducerea partidului, pentru instruirea și educarea tinerei generații, în așa fel încît tinerii să poată fi membri activi în construirea socialismului în patria noastră.

VINTILĂ PANDURU

★

In revista italiană *„Istruzione tecnica e realizzazione"* din anul 1963, nr. 1—2, s-a publicat în traducere studiul prof. dr. Petre Vancea, membru corespondent al Academiei R.P.R.: *„Il ruolo dell'oculista nell'orientamento professionale degli studenti"*, apărut în Revista de pedagogie nr. 11/1962, sub titlul „Rolul oculistului în orientarea profesională a elevilor".

Reproducerea acestui articol este o dovadă că cercetările multilaterale în domeniul orientării profesionale a tineretului interesează și pedagogii din alte țări.

★

Revista *„Sovetskaia Pedagoghika"*, în numărul 2 pe anul 1964, a publicat articolul *„Despre organizarea procesului de învățămînt în clasele elementare"*, semnat de *Paul Popescu-Neveanu.*

Autorul, în prima parte a articolului, face o scurtă prezentare istorică a dezvoltării școlii din R. P. Romînă, începînd de la reforma învățămîntului din anul 1948 pînă azi, cînd școala medie de cultură generală a ajuns la durata de studii de 12 ani. El subliniază însă că prelungirea în sine a duratei de studiu nu este suficientă pentru creșterea eficienței procesului instructiv-educativ.

In urma analizei temeinice a procesului de instruire în clasele mici, s-a ajuns la concluzia că aici se mai aplică

metode care nu dau rezultate. Prea multă atenție se acordă încă repetărilor mecanice, exercițiilor stereotipe ș.a. Cercetările efectuate de psihologi și pedagogi au arătat că, în prezent, elevii mici — datorită nivelului ridicat al dezvoltării lor intelectuale și bogăției de cunoștințe însușite în urma contactului cu mediul înconjurător — sînt capabili să înțeleagă și să însușească mai mult decît ceea ce este prevăzut în programele școlare. Deci nu se pune atît problema punerii de acord a procesului de învățămînt cu particularitățile psihice ale vîrstei școlare, cît problema organizării procesului de predare pe baze care să creeze posibilitățile necesare pentru dezvoltarea la elevi a tuturor capacităților lor de cunoaștere.

Iată de ce Ministerul Învățămîntului a inițiat, din anul 1960, într-o serie de școli experimentale, predarea pe obiecte de profesorii de specialitate la clasele I—IV. Noul sistem, în prezent, a cuprins peste 200 de școli de opt ani de la sate și de la orașe. În aceste școli lucrează și profesori cu studii superioare de specialitate și învățători care predau un singur obiect sau două discipline înrudite. În școli cu noul sistem de predare funcționează și clase paralele, care continuă să lucreze după sistemul școlii cu un singur învățător. În felul acesta se verifică eficiența noului sistem. Desfășurarea și rezultatele acestui experiment sînt urmărite de colectivele de cercetători din domeniul pedagogiei, psihologiei, igienei școlare, de cadre didactice, metodiști și inspectori școlari.

Institutul de Științe Pedagogice, studiind forme noi de organizare a instruirii în clasele I—IV, în cercetările sale a urmărit;

a) cantitatea și calitatea cunoștințelor dobîndite de elevii din clasele experimentale, în comparație cu elevii din clasele de control;

b) trăsăturile caracteristice și ritmul dezvoltării intelectuale a elevilor într-o anumită perioadă de timp;

c) particularitățile și rezultatele activității educative realizate de colectivul de profesori din clasele experimentale;

d) adaptarea profesorilor și a elevilor la noile condiții create de sistemul experimental în clasele mici.

Sistemul nou cere eforturi speciale și căutări din partea cadrelor didactice, în scopul găsirii celei mai bune rezolvări din punct de vedere pedagogic.

În concluzie, autorul consideră că noul sistem de predare creează condiții necesare pentru modernizarea primei etape de instruire. Unii specialiști care lucrează în clasele experimentale fac încercări de a îmbogăți conținutul procesului de învățămînt, punîndu-i pe elevi în fața unor probleme mai grele ca, de pildă, familiarizarea cu unele noțiuni de algebră, cu explicații mai temeinice ale unor fapte istorice. Se poate afirma, pe baza datelor obținute în luna mai 1963, superioritatea claselor experimentale față de cele de control, noul sistem permițînd accelerarea dezvoltării intelectuale a copiilor aproximativ cu un an. Datele obținute confirmă că este mai bine ca noul sistem să fie introdus chiar din clasa I. S-au obținut rezultate vădite în dezvoltarea simțului de răspundere și a inițiativei elevilor din clasele experimentale; în noile condiții elevii se bucură de mai multă încredere și li se acordă o mai mare libertate de acțiune.

Sistemul experimentat în organizarea instruirii în clasele mici și-a dovedit eficacitatea și superioritatea în comparație cu sistemul tradițional. Cercetările ulterioare vor trebui să fie orientate spre analiza științifică și generalizarea celei mai bune experiențe care se cristalizează în noul sistem de instruire.

CLAUDIA POPESCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin
Telefon : 15.85.74.

43416

Întreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 8987

Lei 5

T 3949

REVISTA DE PEDAGOGIE

6

Biblioteca oraș Sibiu

STUDII ŞI CERCETĂRI

Onița Gligor: Aspecte ale democratizării învățământului din țara noastră în anii 1944—1948

Paul Popescu-Neveanu și *Denise Macadziob:* Problemele psihologice ale însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală în cadrul predării botanicii

I. Radu, E. Krau și *S. Cozonac:* Instruirea programată și problemele aplicării ei în școală

Elisabeta Suciu: Dezvoltarea școlilor de artă din R.P.R.

Virgil Caraba și *Elena Istrate:* Contribuția activității pionierești la educația moral-politică a elevilor

LA IMPLINIREA A 75 DE ANI DE LA MOARTEA LUI M. EMINESCU

Iosif Antohi: Rolul primilor ani de școală în formarea intelectuală și artistică a lui M. Eminescu

Mioara Cimpoieș și *Octavian Ionescu:* M. Eminescu, critic al școlii timpului său

CONSULTAȚII - DISCUȚII

Patița Silvestru: Organizarea, conținutul și metodica muncii cercurilor pedagogice

Paula Stoleru-Constantinescu: Probleme psiho-pedagogice privind asimilarea cunoștințelor de algebră în școala de 8 ani

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Constantin Pufan: „Probleme de defectologie" (vol. III)

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINȚE
PEDAGOGICE

1990

97

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

3949.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 6 *Iunie, 1964*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Onița Gligor: Aspecte ale democratizării învățământului din țara noastră în anii 1944—1948. 5

Paul Popescu-Neveanu și *Denise Macadziob:* Problemele psihologice ale însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală în cadrul predării botanicii. 24

I. Radu, E. Krau și *S. Cozonac:* Instruirea programată și problemele aplicării ei în școală. 36

Elisabeta Suciu: Dezvoltarea școlilor de artă din R.P.R. 57

Virgil Caraba și *Elena Istrate:* Contribuția activității pionierești la educația moral-politică a elevilor. 64

LA IMPLINIREA A 75 DE ANI DE LA MOARTEA LUI M. EMINESCU

Iosif Antohi: Rolul primilor ani de școală în formarea intelectuală și artistică a lui M. Eminescu. 78

Mioara Cimpoieș și *Octavian Ionescu:* M. Eminescu, critic al școlii timpului său. 96

CONSULTAȚII-DISCUȚII

Patița Silvestru: Organizarea, conținutul și metodica muncii cercurilor pedagogice. 107

Paula Stoleru-Constantinescu: Probleme psiho-pedagogice privind asimilarea cunoștințelor de algebră în școala de 8 ani. 114

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Constantin Pufan: „Probleme de defectologie" (vol. III) 125

5972

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 6 XIII-ый год *Июнь, 1964 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Оница Глигор: Демократизация образования в нашей стране в период 1944—48 гг. 5

П. Попеску-Невяну, Д. Макадзиоб: Психологические вопросы усвоения знаний по физнологии растений в преподавании ботаники . . 24

И. Раду, Е. Крау, С. Козонак: Программированное обучение и вопросы его применения в нашей школе 36

Е. Сучу: Развитие специальных художественных школ в РНР . . 64

В. Караба, Е. Истрате: Вклад пионерской деятельности в нравственно-политическом воспитании учащихся 57

К 75—ЛЕТИЮ СО ДНЯ СМЕРТИ МИХАИЛА ЭМИНЕСКУ

И. Антохи: Роль первых школьных лет в интеллектуальном и художественном развитии М. Эминеску 78

М. Чимпоеш, О. Ионеску: М. Эминеску — критик школы своего времени 96

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

Патица Сильвестру: Организация, содержание и методика работы педагогических кружков 107

П. Столеру-Константинеску: Психо-педагогические вопросы усвоения алгебраических знаний в восьмилетней школе 114

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. Пуфан: „Вопросы дефектологии„ т. III. 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIII-e année Nr. 6 *Juin, 1964*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES

Page.

Onița Gligor — Aspects de la démocratisation de l'enseignement de notre pays dans les années 1944—1948. 5

Paul Popescu-Neveanu et *Denise Macadziob* — Les problèmes psychologiques de l'assimilation des connaissances de physiologie végétale, dans le cadre de l'enseigment de la botanique. . . 24

I. Radu, E. Krau et *S. Cozonac* — L'apprentissage programmé et les problèmes de son application dans l'école. 36

Elisabeta Suciu — Le développement des écoles d'art en R.P.R. . . . 57

Virgil Caraba et *Elena Istrate* — La contribution de l'activité des organisations de pionniers à l'éducation morale-politique des élèves. 64

75 ANS DEPUIS LA MORT DE MICHEL EMINESCO

Iosif Antohi — Le rôle des premières années d'école dans la formation intellectuelle et artistique de M. Eminesco. 78

Mioara Cimpoieș et *Octavian Ionescu* — M. Eminesco, critique de l'école de son temps. 96

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Patita Silvestru — L'organisation, le contenu et la méthodologie du travail des cercles pédagogiques. 107

Paula Stoleru-Constantinescu — Problèmes psycho-pédagogiques à l'égard de l'assimilation des connaissances d'algèbre dans l'école de 8 ans. 114

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Constantin Pufan — „Problèmes de défectologie", III-e volume. 125

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 6 *June, 1964*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES

Page.

Onița Gligor: Glimpses of the Democratization of Rumanian Education in the Period 1944—1948. 5

Paul Popescu-Neveanu and *Denise Macadziob:* Psychological Questions of the Acquisition of Notions of Plant Physiology as Part of Botany Teaching. 24

I. Radu, E. Krau and *S. Cozonac:* Programmed Learning and Its Workability in Rumanian Schools. 36

Elisabeta Suciu: The Development of Rumanian Schools of Arts. 57

Virgil Caraba and *Elena Istrate:* Young Pionneers' Activities and Their Contribution to the Ethical and Political Education of Pupils. 64

ON THE 75TH COMMEMORATION OF THE DEATH OF M. EMINESCU

Iosif Antohi: The Role of the First School Years in the Intellectual and Artistic Formation of M. Eminescu. 78

Mioara Cimpoieș and *Octavian Ionescu:* M. Eminescu, A Critic of the School of His Time 96

CONSULTATIONS-DISCUSSIONS

Patița Silvestru: The Organization, Contents and Methodology of the Work of Pedagogical Circles. 107

Paula Stoleru-Constantinescu: Questions of Educational Psychology Concerning the Assimilation of Algebraic Notions in the 8-Year School. 114

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Constantin Pufan: "Questions of Defectology" — Book Three. 125

STUDII ŞI CERCETĂRI

ASPECTE ALE DEMOCRATIZĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DIN ŢARA NOASTRĂ ÎN ANII 1944—1948

Lector univ. ONIŢA GLIGOR
Institutul pedagogic, Bucureşti

În procesul făuririi, sub conducerea partidului clasei muncitoare, a societăţii noi, socialiste, în ţara noastră, un loc important îl ocupă lupta pentru făurirea conştiinţei socialiste a oamenilor muncii. O verigă însemnată în această muncă vastă este învăţământul.

Procesul făuririi cadrelor necesare construirii noii societăţi, început încă în anii activităţii ilegale a P.C.R., a cunoscut o intensificare deosebită după doborîrea dictaturii militaro-fasciste, ca urmare a victoriei repurtate de clasa muncitoare, sub conducerea partidului comunist.

„Insurecţia armată victorioasă din august 1944 — arată tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej — a deschis o eră nouă în istoria poporului romîn, a însemnat începutul revoluţiei populare, care a schimbat din temelii viaţa ţării" [1].

Din primul moment al răsturnării dictaturii militaro-fasciste şi al întoarcerii armelor împotriva Germaniei hitleriste, Partidul Comunist Romîn a mobilizat întregul popor la lupta pentru sprijinirea cu toate forţele a războiului drept, antihitlerist şi pentru rezolvarea sarcinilor desăvîrşirii revoluţiei burghezo-democratice. Un pas de o însemnătate deosebită în lupta hotărîtă a poporului l-a constituit democratizarea aparatului de stat şi a învăţămîntului.

În anii regimului burghezo-moşieresc, şcoala a fost o expresie concentrată a asupririi sociale şi naţionale.

În anii dictaturii militaro-fasciste, această asuprire întrecea orice limită. Mii de învăţători, profesori şi tineri studioşi au fost supuşi terorii. Mulţi profesori au fost îndepărtaţi de la catedre, iar unii elevi şi studenţi au fost scoşi din şcoli şi facultăţi numai pentru că nu s-au supus „ordinii" fasciste. De asemenea, din rîndurile învăţătorilor, profesorilor comunişti, patrioţi, în anii dictaturii militaro-fasciste mulţi au fost arestaţi, întemniţaţi în lagăre şi închisori. Unul dintre aceştia, Ilie Cristea, cunoscut profesor şi publicist, a fost întemniţat în lagărul de la Tîrgu-Jiu în anii 1940—1944 [2].

---

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: *„Articole şi cuvîntări"*, 1959—1961, Ed. politică, pag. 440.
[2] Ilie Cristea: *Articole (1923—1936)*, Lucrare apărută sub îngrijirea lui Titu Georgescu, Ed. politică, Bucureşti, 1961, pag. 8.

În anii care au premers izbucnirii celui de-al doilea război mondial și pînă în 1941, legionarii au primit indicații de la hitleriști pentru suprimarea anumitor personalități politice și culturale care se opuneau invaziei hitlerismului în Romînia.

În toată această perioadă, dictatorul fascist I. Antonescu a urmărit otrăvirea conștiinței corpului didactic, a tinerei generații, prin introducerea programului hitlerist de educare a tineretului în spiritul ideilor naziste. Astfel, în octombrie-noiembrie 1940 au fost adoptate decrete și legi care au avut drept urmare înlăturarea din învățămînt a sute de cadre care nu erau de origine etnică romînă [3]. În același timp, pe baza circularei nr. 230882/1940 a Ministerului Educației Naționale s-a creat, după exemplul organizațiilor de tineret hitleriste, organizația „Frăția de cruce". Datorită caracterului obscurantist, șovin, huliganic, „Frăția de cruce" nu a avut adeziunea acestora. În repetate rînduri, prin Buletinul Ministerului Educației Naționale, guvernul dictaturii fasciste recomanda profesorilor ca, prin activitatea didactică, să convingă „copiii de superioritatea romînilor față de vecini" [4], idee provenită, evident din ideologia fascistă.

În timpul dictaturii antonesciene, patru cincimi din numărul tinerilor între 12 și 20 ani, aproximativ trei milioane și jumătate de persoane, nu frecventau în nici un fel cursurile școlare [5]. În rîndurile tineretului, regimul antonescian s-a străduit să infiltreze ideile misticismului, obscurantismului, prin instituirea premilităriei și a regimului barbar din unitățile militare.

În rîndurile învățătorilor, profesorilor secundari și universitari s-au găsit, însă, mulți fii credincioși ai poporului, luptători pentru apărarea culturii, pentru eliberarea socială și națională a țării. În anii dictaturii fasciste, numeroși profesori și învățători, răspunzînd chemării comuniștilor, au luptat pentru sabotarea mașinii de război hitleriste și au îndrumat țărănimea să nu sprijine acțiunile guvernului hitlerist.

Iată cum se adresa țăranilor un învățător din Dolj, într-un articol publicat în ziarul „Romînia liberă" : „Nemții și trădătorii vor să ia pîinea de la gura copiilor noștri. Să nu-i lăsăm să facă aceasta. Iar dacă vor îndrăzni să pună încîncitul impozitului pentru țăranii ce au păstrat grîul pentru hrana lor, atunci tot satul, cu mic cu mare, să se adune și cu furcile și coasele să alunge din bătătura satului pe slujbașii nemților !" [6].

Dintr-un alt colț al țării unde împilarea era la fel de dureroasă, un învățător, într-o scrisoare adresată redacției ziarului Uniunii Patrioților, „Romînia liberă", editat de profesorul Grigore Preoteasa, scria : „Am citit ziarul „Romînia liberă" și m-am bucurat că mai există în țara noastră, năpădită de slugi ale nemților și trădători, o gazetă în care fiecare poate să-și spună necazurile așa cum sînt ele". În continuarea scrisorii, învățătorul reda sărăcia și mizeria în care se zbăteau moșnegii, femeile și copiii din satul său. Înțelegînd chemarea celor mai buni fii ai poporului, învățătorul își încheia scri-

[3] Monitorul Oficial, octombrie-noiembrie 1940. Decret-lege pentru adaptarea învățămîntului la structura statului național legionar, din 2 noiembrie 1940.

[4] „Buletinul Ministerului Educației Naționale", mai 1942.

[5] N. Copoiu: *Atitudinea potrivnică a oamenilor de cultură față de expansiunea ideologiei naziste în Romînia* — în revista „Analele Institutului de istorie a partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R., nr. 6/1963.

[6] „Romînia liberă", 28 ianuarie 1943.

soarea cu următoarele cuvinte : „ne-am hotărît să nu mai dăm nimic. Nici un bob de grîu nu va mai pleca din sat. Totul va fi ascuns. Vrem să mănînce copiii noștri și nu nemții ucigași" [7].

În facultăți și în licee, mulți profesori, studenți și elevi își manifestau dușmănia lor îndreptățită față de hitleriști. „La Universitatea din București, la liceul „Titu Maiorescu", la liceul mixt din Sinaia, la colegiul „N. Filipescu" din Predeal, la liceele „Ion Meșotă" și „Andrei Șaguna" din Brașov etc. au fost constituite de către U.T.C. nuclee de tineri comuniști sau simpatizanți" [8]. Pentru atitudinea lor democratică, antifascistă, patriotică, profesorii C. I. Parhon și S. Stoilov au fost suspectați și urmăriți de siguranță [9]. O atitudine patriotică, înaintată, a avut în anii dictaturii militaro-fasciste, alături de mulți alți intelectuali, profesorul universitar Mihail Ralea, cunoscut om de cultură și valoros om politic, care în anul 1943 a intrat în frontul patriotic antihitlerist ce luase ființă sub conducerea P.C.R.

Aversiunea și împotrivirea față de dictatura militaro-fascistă au căpătat forme deschise în condițiile adîncirii crizei politice din țară.

Trebuie relevat, în acest sens, protestul unor cadre didactice de la Facultatea de litere și filozofie din București împotriva torturării unor luptători antifasciști arestați în martie 1944 [10].

În fața dezastrului cumplit în care se găsea țara, exprimînd năzuințele a mii de cadre didactice, în aprilie 1944 un număr de 69 oameni de știință, membri ai Academiei Romîne, profesori universitari din București, Iași și Cluj, printr-un memoriu adresat lui I. Antonescu, s-au ridicat împotriva continuării războiului antisovietic. În rîndurile continuatorilor tradițiilor progresiste ale învățămîntului romînesc, ale celor mai valoroși intelectuali, printre semnatarii memoriului se aflau : C. I. Parhon, R. Cernătescu, M. Ralea, S. Stoilov, dr. D. Bagdasar, Ștefan Vencov, dr. N. Gh. Lupu, Al. Rosetti, C. Balmuș, Gh. Nicolau, N. Profiri, S. Țițeica, C. Daicoviciu, A. Oțetea. În memoriu se scria : „Interesele vitale ale statului și poporului nostru cer imediata încetare a războiului" [11]. Apreciind înaltul act de demnitate și mîndrie în apărarea intereselor poporului, ziarul „Romînia liberă", în articolul „Universitatea romînă vorbește", aprecia că ziua exprimării publice a oamenilor de știință împotriva fascismului și a politicii sale „este o zi ce va rămîne în istoria școlii romînești ca un început de drum nou" [12]. Într-adevăr, în perioada imediat următoare victoriei insurecției armate, din rîndurile semnatarilor memoriului adresat dictatorului fascist, din rîndurile învățătorilor profesorilor, elevilor și studenților prigoniți, s-au ridicat militanți de nădejde ai partidului care — în cadrul intelectualității înaintate — au luptat în anii desăvîrșirii revoluției burghezo-democratice pentru atragerea în viața politică a corpului profesoral, în lupta pentru construirea unei societăți noi.

---

[7] *Idem*, martie 1943.

[8] *„Lecții în ajutorul celor care studiază istoria P.M.R."*, Editura politică, 1960 pag. 438.

[9] Gh. Zaharia : *„Unele date cu privire la teroarea fascistă din Romînia 1940—1944"*, în revista Analele Institutului de istorie a partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R., nr. 6/1963.

[10] „Romînia liberă" din 22 martie 1944.

[11] *„23 August — o sărbătoare națională a poporului romîn"*, editată de Ministerul Propagandei, Buc., 1945, p. 30 ; Vezi și „Curentul nou", 3 septembrie 1944.

[12] „Romînia liberă" din 10 august 1944.

Clasa muncitoare, care s-a situat întotdeauna pe primul plan în lupta pentru o viață nouă, avea nevoie de o școală nouă, de un învățămînt democrat. Demascînd fățărnicia regimurilor claselor exploatatoare, a dictaturii fasciste reacționare răsturnate de la putere, Partidul Comunist Romîn a arătat conținutul de clasă al învățămîntului și caracterul său politic. „Denumirea de învățămînt „apolitic" sau „nepolitic", spunea V. I. Lenin, este o fățărnicie a burgheziei — ea nu este altceva decît o înșelare a maselor, în proporție de 99% năpăstuite de dominația bisericii, de proprietatea privată etc." [13].

Părerea că școala poate să rămînă în afara politicii a fost apreciată de V. I. Lenin drept o „ipocrizie burgheză" [14]

Voința, gîndirea și conștiința a mii de învățători, profesori și studenți, încătușate și terorizate în anii fascismului, au izbucnit ca un torent năvalnic în zilele insurecției armate din august 1944. La primele mitinguri care au avut loc în București, la 27 și 30 august 1944, au participat numeroși învățători și profesori.

În condițiile luptei pentru normalizarea vieții, îndată după zdrobirea rezistenței hitleriste din București și din celelalte regiuni ale țării, ziarul „Romînia liberă" scria, la 3 septembrie 1944: „Romînia liberă și democrată deschide astăzi larg porțile Universității tuturor libertăților academice. Studenți și profesori, conștienți de marele moment pe care l-a trecut universitatea și de rolul uriaș pe care-l are de jucat studențimea în reconstrucția morală, materială și intelectuală a țării" [15], erau chemați să participe din plin la viața politică.

Din rîndurile unor învățători, profesori secundari și universitari, fii ai poporului, continuatorii tradițiilor progresiste, s-au ridicat organizatori încercați, care au participat la înfăptuirea democratizării aparatului de stat și la așezarea pe baze noi a învățămîntului de toate gradele, pe măsura cerințelor etapei istorice. Astfel, pentru a realiza aceste cerințe, sub conducerea organizațiilor locale ale P.C.R., au luat ființă în diferite orașe ale țării comitete de inițiativă. Descătușați de sub teroarea hitleristă, învățătorii și profesorii erau mobilizați de către aceste comitete de inițiativă să înlăture urmările regimurilor dictatoriale, cînd: „școala — așa cum se scria într-o chemare către profesorii secundari — și-a pierdut misiunea ei firească de luminare a poporului pe calea progresului și a devenit instrumentul unor acțiuni obscurantiste și antipatriotice". [16] Prin această chemare, publicată în ziarul „Romînia liberă" a cărui redacție era îndrumată de către P.C.R., profesorilor secundari li se înfățișau marile prefaceri în care se găsea țara și măsurile care trebuiau luate pentru defascizarea învățămîntului și democratizarea școlii. „În cadrul noilor prefaceri la care este chemată țara, după actul istoric de la 23 August — se scria în chemare — corpul didactic trebuie să-și găsească adevărata lui misiune" [17]. În continuare, se precizau sarcinile ce reveneau corpului didactic, astfel: „Tineretul trebuie dezintoxicat de otrava pe care i-a strecurat-o în cuget organizațiile fasciste și

[13] *V. I. Lenin: Opere*, vol. 31, E.S.P.L.P., 1956, pag. 349.
[14] *Idem*, vol. 28, pag. 408.
[15] „Romînia liberă", 3 septembrie 1944.
[16] *Idem*, 16 septembrie 1944.
[17] „Romînia liberă", 16 septembrie 1944.

reacționare. Metodele de educație, programele și manualele didactice trebuie curățate de tot balastul și de toată zgura obscurantistă cu care le-au încărcat autoritățile regimului trecut, puse în slujba unor interese străine poporului. Marile mase așteaptă contribuția profesorilor pentru luminarea și ridicarea lor la nivelul necesar binelui și propășirii patriei. Ministerul trebuie curățat de elementele reacționare și abuzive" [18]. Aceste sarcini, stabilite pe baza chemărilor partidului comunist, exprimate prin cuvîntarea rostită de tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej la mitingul din 30 august 1944 care a avut loc în fața sediului C.C. al P.C.R., au călăuzit lupta cadrelor didactice din țara noastră în anii 1944—1947. În apelul aceluiași comitet de inițiativă se arăta : „Demnitatea profesională ne cere reorganizarea Asociației profesorilor secundari (înființată în anul 1927 — n. n.) pe baze și cu scopuri democratice" [19].

Calea unirii învățătorilor, profesorilor, într-o oragnizație democratică, de luptă, atașată intereselor poporului, a fost îndelungată, sinuoasă, datorită poziției conservatoare, uneori reacționare, pe care s-au situat unii învățători, profesori, membri ai vechilor asociații. În unele orașe și județe ale țării, datorită situației din trecut și datorită greutăților materiale, s-a întîmpinat o oarecare rezistență față de dorința majorității cadrelor didactice de a transforma asociațiile în sindicate revoluționare.

Într-o chemare a unui grup de învățători comuniști publicată de ziarul „Scînteia" se scria : „Cerem transformarea Asociației în sindicat, singurul organ care poate proteguí pe cei năpăstuiți. Cerem ca întreaga învățătorime să ia parte activă alături de toate organizațiile care luptă pentru o viață mai bună a celor mulți, pentru libertate și pentru zdrobirea definitivă a forțelor fasciste. Cerem imediata îndepărtare din posturile de conducere a tuturor slugilor nemțești. Cerem la vremuri noi, oameni noi !" [20].

În lupta pentru democratizarea învățămîntului, P.C.R. a folosit cadrele didactice înaintate — comuniști, democrați, patrioți care acționaseră sub conducerea P.C.R. și în perioada precedentă —, în lupta pentru scoaterea învățătorilor și profesorilor de sub influența ideologiei și a forțelor politice reacționare. În Platforma F.N.D. — elaborată de către P.C.R. în septembrie 1944 — se prevedea : „Reforma învățămîntului, în sensul democratizării lui" [21]. Această importantă măsură preconizată de către P.C.R. a fost înfăptuită sub conducerea comuniștilor, cu participarea largă a unui număr de intelectuali care activaur în Uniunea Patrioților, în Uniunea Tineretului Comunist, în Frontul Plugarilor, în Apărarea Patriotică etc.

Învățătorii democrați din București, hotărîți să urmeze calea arătată de partidul comunist, într-o consfătuire care a avut loc la sfîrșitul lunii septembrie 1944, în moțiunea adresată guvernului, cereau luarea neîntîrziată a următoarelor măsuri :

1. Stîrpirea cît mai rapidă a analfabetismului ; înființarea de cămine culturale și de universități populare muncitorești și țărănești ; gratuitatea completă a învățămîntului pentru toate gradele de învățămînt, inclusiv întreți-

[18] *Idem.*
[19] *Idem.*
[20] „Scînteia", 7 octombrie 1944.
[21] „Scînteia", 8 octombrie 1944.

nerea elevilor; reorganizarea învățământului popular; abolirea legiuirilor rasiste" [22].

În această muncă profundă, Partidul Comunist Romîn a ținut seama de aprecierile lui V. I. Lenin, care, în cuvîntarea rostită la Consfătuirea comitetelor pentru educație politică ale secțiilor guberniale și județene de învățămînt public pe întreaga Rusie din 3 noiembrie 1920, a spus: „Corpul didactic, lucrătorii din învățămînt au fost educați în spiritul prejudecăților și deprinderilor burgheze, în spirit ostil proletariatului, de care nu erau de loc legați. Astăzi noi trebuie să educăm noua armată a corpului didactic pedagogic, care trebuie să fie strîns legat de partid, de ideile lui, să fie pătruns de spiritul lui, să-și apropie masele muncitorești, să sădească în ele spiritul comunismului, să le trezească interesul pentru ceea ce fac comuniștii" [23]

Munca răbdătoare, continuă, trebuia susținută, deoarece multe cadre didactice vedeau în sindicate numai o organizație profesională, pentru apărarea intereslor lor economice, o organizație ruptă de activitatea politică, de lupta revoluționară a maselor. În adunările generale ale asociațiilor învățătorilor și profesorilor, dezbaterile în problema transformării vechilor organizații în organe de luptă au antrenat majoritatea participanților. În focul acestor dezbateri, s-au făcut cu multă competență propuneri concrete, s-a pus problema democratizării învățămîntului. În adunarea învățătorilor din județul Brăila, de pildă, secretarul comisiei sindicale locale, în cuvîntul său, lămurind rolul sindicatului față de asociație, a arătat că: „Numai prin sindicat învățătorimea își va putea realiza doleanțele, asociația fiind mai mult un organ cu scopuri filantropice, nu de luptă, și ca atare nu poate exista în același timp și sindicat și asociație" [24]. De asemenea, în adunările generale și în ședințele Comitetului Sindicatului corpului didactic secundar din București, constituit în noiembrie 1944, au avut loc dezbateri în legătură cu organizarea și democratizarea învățămîntului.

În ședința Comitetului din 1 decembrie 1944, profesorul M. Cruceanu, referindu-se la lupta pentru democratizarea învățămîntului, spunea: „Fascismul a otrăvit învățămîntul și urme mai apar și azi... Trebuie făcută instrucția civică în mod serios. Fiecare profesor trebuie să fie un pionier al ridicării noastre morale. Numai astfel vom putea să ajungem țelul nostru și să ajutorăm opera de însănătoșire morală a țării" [25]. Continuînd dezbaterile în legătură cu problema democratizării învățămîntului, la ședința Sindicatului corpului didactic secundar București din 15 decembrie 1944, participanții au considerat că în problema democratizării învățămîntului, elementul esențial este profesorul. De aceea ei au făcut propuneri în legătură cu înlăturarea profesorilor reacționari, care au fost propovăduitorii ideologiei fasciste în școală și organizarea de cursuri în care să se explice profesorilor și învățătorilor sarcinile specifice ce le reveneau. Astfel, unul din vorbitori

[22] „Scînteia", 29 septembrie 1944.

[23] V. I. Lenin: *Opere*, vol. 31, E.S.P.L.P., 1956, p. 353.

[24] Arhiva Consiliului Central al Sindicatelor, fond. Uniunea Sind. din Înv., dosar anul 1944, proces-verbal al ședinței Adunării generale extraordinare a Asociației învățătorilor din județul Brăila — 29 decembrie 1944, nenumerotat.

[25] Loc. citat Registrul de procese verbale al Sindicatului corpului didactic secundar București, ședința din 1 decembrie 1944.

a propus: „Să se țină în vacanță (decembrie 1944 — ianuarie 1945 — n. n.) cursuri pentru profesori. Să se înființeze o editură de stat, să se publice reviste pentru informarea profesorilor. Să se facă un control mai serios al activității profesorilor, de director și inspector" [26]. Aceste propuneri au fost făcute din dorința sinceră a înlăturării rămășițelor educației și influenței fasciste. „Fasciști hotărîți — sublinia un alt profesor — au fost o minoritate... Profesorii trebuie să fie lămuriți și să ia atitudine. Cu toții avem multe de învățat; să nu ne rușinăm de aceasta, ci să muncim serios și să luminăm și pe alții. Nu se pot schimba metodele, fără a schimba oamenii vinovați" [27].

Încadrîndu-se în lupta generală a maselor populare pentru înfăptuirea sarcinilor puse prin Platforma Frontului Național Democrat din septembrie 1944, cadrele didactice din întreaga țară au participat la principalele acțiuni întreprinse pentru curățirea aparatului de stat. La marile demonstrații ale oamenilor muncii pentru democratizarea țării au luat parte și cadrele didactice. Acțiunile acestora se împleteau cu lupta pentru organizarea învățămîntului pe baze noi. Lupta revoluționară, presiunea maselor pentru democratizarea aparatului de stat, pentru instaurarea unui guvern democrat, au determinat răsturnarea guvernului condus de Sănătescu. Noul guvern s-a format la 4 noiembrie 1944 din reprezentanți ai partidelor politice. În acest guvern s-au întărit pozițiile forțelor democratice. Conducerea Ministerului Educației Naționale a revenit tovarășului Ștefan Voitec. În cuvîntarea rostită cu prilejul instalării ca ministru, exprimînd voința a mii de cadre didactice, tovarășul Ștefan Voitec a spus: „În munca de dezintoxicare antifascistă la care pornim, va fi nevoie de o reformă adîncă a metodelor de învățămînt, de completa refacere a programelor și manualelor, de curmare a unor inerții nefaste în învățămînt, de o largă purificare a atmosferei îmbîcsite de miasme reacționare" [28]. La adunarea salariaților publici care a avut loc la 12 noiembrie 1944 în București au participat peste 5 000 de persoane. Cu acest prilej, a fost constituit Sindicatul salariaților publici. Printre participanți, un număr important l-au constituit cadrele didactice, atît din învățămîntul superior, cît și din învățămîntul secundar și primar. Această adunare s-a desfășurat sub lozincile: „Cerem epurarea aparatului de stat", „Cerem confiscarea averilor tuturor criminalilor și îmbogățiților de război, în folosul statului", „Cerem dreptul la o viață omenească".

Convinsă de faptul că obținerea revendicărilor formulate se datorește clasei muncitoare, în moțiunea adoptată, adunarea își exprimă recunoștința față de clasa muncitoare și de partidul comunist: „Trimitem salutul nostru de prietenie tuturor muncitorilor manuali și intelectuali, care prin lupta lor hotărîtă ne-au creat condițiile de a ne spune cuvîntul în mod hotărît și de a cere și noi drepturile noastre" [29].

Este cunoscut faptul că la 6 decembrie 1944 cel de-al doilea guvern Sănătescu a fost nevoit să demisioneze, datorită luptei consecvente a maselor conduse de P.C.R. Cu toate că nici în noul guvern Rădescu reprezentanții

[26] „Scînteia", 14 noiembrie 1944.
[27] Arhiva C.C.S., Fond. Uniunea Sind. din Înv., dosar anul 1944, proces-verbal din 15 decembrie 1944.
[28] „Noua școală românească", nr. 1—2, ianuarie-februarie 1945, p. 89.
[29] „Scînteia", 14 noiembrie 1944.

F.N.D. nu întruneau majoritatea, ei exercitau totuși o influență deosebită, iar masele de oameni ai muncii hotărau în stradă destinele poporului.

Cadrele didactice au înțeles că procesul democratizării învățământului este strîns legat de lupta pentru rezolvarea sarcinilor principale puse de P.C.R. în fața întregului popor și în primul rînd de instaurarea unui guvern al F.N.D. În condițiile neîndeplinirii de către guvernul Rădescu a cerințelor maselor care solicitau epurarea aparatului de stat și în condițiile sabotării acțiunii de judecare a criminalilor de război, la demonstrațiile maselor de oameni ai muncii, din ce în ce mai numeroasă era și participarea cadrelor didactice. La 14 februarie 1945 a avut loc în București o mare adunare a profesorilor universitari și a celorlalte cadre didactice, în care s-a cerut instaurarea unui guvern F.N.D. În moțiunea adoptată la această adunare se spunea : „noi, membrii corpului didactic universitar, menținîndu-ne pe linia atitudinii noastre din vremea dictaturii lui Antonescu, cerem venirea la cîrmă a unui guvern care să fie expresia tuturor elementelor democratice ale țării și să realizeze imediat programul de guvernare al F.N.D." [30]. Moțiunea a fost semnată de valoroșii oameni de știință : dr. C. I. Parhon, prof. S. Stoilov, prof. Tr. Săvulescu, prof. C. Daicoviciu, prof. P. Constantinescu-Iași, prof. M. Ralea, dr. St. Nicolau, prof. N. Profiri, prof. C. Balmuș, prof. A. Otetea, dr. Mîrza etc.

La scurt timp după aceasta, învățătorii din Capitală, întruniți cu ocazia unui mare miting, au cerut aducerea la conducerea statului a unui guvern alcătuit din elemente sincere democrate, grupate în F.N D., pentru a păși neîntîrziat și cu hotărîre la democratizarea țării, la curățirea aparatului de stat de elementele fasciste și la mărirea la maximum a efortului în sprijinirea *războiului antihitlerist* [31].

O dată cu intesificarea luptei corpului didactic pentru democratizarea aparatului de stat, propunerile comisiilor instituite pentru înlăturarea din învățămînt a elementelor necorespunzătoare erau tot mai mult sprijinite de masa cadrelor didactice. La adunarea generală a membrilor corpului didactic de toate gradele din învățămîntul superior, secundar, muncitoresc, primar, particular și confesional, care a avut loc la 18 februarie 1945, la care au participat peste 2 000 de persoane, s-a adoptat o moțiune în care se arăta : „Corpului didactic îi revine misiunea de a pregăti pe cetățenii unei Romînii libere, democrate și independente. Pentru aceasta se impune îndepărtarea fără întîrziere și fără cruțare a tuturor elementelor fasciste și reacționare din învățămînt. Se impune o acțiune de democratizare a învățămîntului potrivit cu nevoile de azi ale poporului nostru" [32].

În lunile ianuarie-februarie 1945, pe baza propunerilor făcute, Ministerul Educației Naționale a confirmat îndepărtarea din Universitatea București a 40 profesori, conferențiari și asistenți, printre care unii mari moșieri, sprijinitori zeloși ai dictaturii militaro-fasciste, ca : A. C. Cuza, Aristide Basilescu, I. Găvănescu, criminalul de război I. Petrovici etc. [33].

[30] „Scînteia", 15 februarie 1945.
[31] *Idem.*
[32] „Scînteia", 22 februarie 1945.
[33] *Idem,* 11 februarie, 19 februarie și 4 martie 1945.

„Democratizarea țării — scria într-un articol profesorul Stanciu Stoian — va aduce democratizarea învățământului. O consecință a acestei democratizări va fi o mai strînsă legătură între învățămîntul primar și cel secundar, prin ștergerea caracterului de clasă pe care-l are astăzi învățămîntul secundar“ [34].

În condițiile creșterii covîrșitoare a influenței și rolului clasei muncitoare, sub conducerea P.C.R., în viața politică a țării, se făcea tot mai simțită normalizarea activității cadrelor didactice în școlile primare și secundare. La 15 ianuarie 1945, s-au deschis și cursurile Universității din București. În cuvîntul inaugural, ministrul Educației Naționale a adus omagii universitarilor care au înfruntat dictatura fascistă, subliniind necesitatea reformei în învățămîntul superior, „acțiune care se integrează în munca de prefacere a întregului nostru învățămînt, ce va da națiunii o armătură spirituală mai puternică, o elită robustă de muncitori pe întinsul front cultural“ [35].

Adresîndu-se studenților, rectorul Universității, prof. S. Stoilov, spunea: „Noi nu vă cerem să vă ridicați, în locul idolilor falși, alți idoli noi, dar vă cerem să credeți în rațiune, în libertate, în valoare și să creați din bibliotecile, din căminele și din laboratoarele noastre, acea atmosferă propice unei alte Românii progresiste, libere și democratice“ [36].

O dată cu redeschiderea cursurilor universitare și-au reluat activitatea didactică și științifică mulți profesori înlăturați din învățămînt de regimul de dictatură fascistă pentru poziția lor democratică și cinstită, precum și mulți studenți care au fost siliți să-și întrerupă studiile. O dată cu reînființarea catedrei de endocrinologie la Facultatea de medicină din București a fost reintegrat în învățămîntul superior savantul dr. C. I. Parhon. „Desigur —scria ziarul „Scînteia“, referindu-se la această măsură — este o satisfacție acordată marelui profesor și academician Parhon, dar este în primul rînd o restituire făcută științei românești a unui bun de care a fost frustată“ [37].

Activitatea pentru demascarea și înlăturarea elementelor reacționare, desfășurată în adunările profesorilor de toate gradele, a fost urmată de măsuri concrete luate și pe linia Ministerului Educației Naționale. Astfel, în revista „Noua școală românească“, sub titlul „Defascizarea învățămîntului“, au fost date o serie de indicații în acest sens. În partea introductivă a instrucțiunilor se arăta că Ministerul Educației Naționale, în dorința de a sprijini profesorii în rezolvarea unor probleme ce se pun școlii secundare și pentru a-i îndrepta spre găsirea soluțiilor juste, va lupta pentru lichidarea metodelor violente sau prea aspre, ca: bătaia, insulta și batjocura folosite în educarea tinerei generații. De asemenea, directorilor de școli li s-a dat ca sarcină să înlăture orice material cu tendințe fasciste: cărți, tablouri, fotografii etc. În aceleași îndrumări se sublinia că „Profesorii diriginți nu pot fi aleși decît dintre profesorii cunoscuți prin atitudinea și ideile lor democratice“ [38]. Totodată, se arăta necesitatea însușirii de către toți profesorii

[34] „Noua școală românească“, nr. 1—2, ianuarie-februarie 1945, p. 61.
[35] „Scînteia“, 18 ianuarie 1945.
[36] „Scînteia“, 17 ianuarie 1945.
[37] *Idem*, 17 martie 1945.
[38] „Noua școală românească“, nr. 3—4, martie-aprilie 1945.

a unei concepții materialiste despre lume, precum și sarcina fiecărui cadru didactic de a introduce spiritul înnoitor, democratic în școală. O mare atenție acorda ministerul elaborării manualelor și orientării lor tematice pe linia unei concepții înaintate despre lume.

Aplicarea în viață a acestor cerințe era posibilă avînd în vedere preocuparea continuă a P.C.R. pentru traducerea, editarea și difuzarea lucrărilor clasicilor marxism-leninismului.

Ca urmare a acestor acțiuni întreprinse de partid și traduse în viață de către cadrele didactice, precum și a multiplelor sarcini ce reveneau învățătorilor și profesorilor în educarea și formarea noilor generații, tot mai variate au devenit metodele pentru transmiterea cunoștințelor și însușirea de către elevi și studenți a unei concepții înaintate despre natură, lume și societate. În cursurile ținute de profesorii de la universitățile din București, Iași, Timișoara și Cluj erau din ce în ce mai puternic subliniate, aplicate și interpretate, pe baza datelor științifice, ideile marxism-leninismului. Profesorii cu orientare democratică au făcut în acești ani eforturi vizibile pentru a înțelege filozofia și economia politică marxistă, restructurîndu-și astfel concepțiile și interpretînd — de pe poziții noi — datele științei, la specialitatea predată. Un exemplu grăitor îl constituie modul în care au fost orientate cursurile din învățămîntul economic superior la catedrele: „Economie politică" și „Drept" de la Academia Comercială, iar mai tîrziu, începînd din 1947, și cursul de „Planificarea economiei socialiste" etc. Strădania unor cadre didactice de a-și restructura vechile concepții sau de a preda lecțiile și cursurile în lumina filozofiei marxiste întîmpina rezistența sistematică a unor profesori reacționari, fruntași — pe plan politic — pe pozițiile partidelor burgheziei. Înfruntarea dintre cele două ideologii, dintre știința marxistă și apologia burgheză, plătită, luptă ideologică ce caracterizează întreaga viață cultural-științifică din țara noastră în perioada de care ne ocupăm, a avut ecou în toate domeniile învățămîntului, și în special în cel superior.

Prin urmare, una din problemele esențiale care stăteau în centrul preocupării regimului democrat-popular era aceea de a atrage întreg corpul didactic la lupta organizată pentru democratizarea învățămîntului, pentru curățirea rîndurilor proprii de elementele dușmănoase, reacționare.

Transformarea asociațiilor învățătorilor și ale profesorilor secundari în sindicate este fenomenul caracteristic pentru lupta cadrelor didactice în anii 1944—1946.

Ziarul „Scînteia" din 1 ianuarie 1945, subliniind importanța organizării în sindicate a profesorilor, scria: „Sarcinile care se pun profesorilor și învățătorilor depășesc cucerirea revendicărilor imediate în ce privește salarizarea, ele pun problema democratizării învățămîntului începînd de la temelia sa, de la școala primară. Primii pași pe acest drum au fost făcuți întîi prin crearea de sindicate de către profesorii secundari, universitari și învățătorii din Capitală și județul Ilfov și apoi din întreaga țară" [39].

[39] „Scînteia", 1 ianuarie 1945.

În ianuarie 1945, în București, profesorii universitari, cei secundari și învățătorii, organizați în trei sindicate, totalizau 722 de membri, dintre care 542 erau profesori secundari [40].

Un număr mare de membri cuprindeau sindicatele profesorilor secundari și ale învățătorilor din celelalte județe ale țării.

Profesorii secundari [41] :

Județul	Nr. membri
Prahova	— 260
Sibiu	— 173
T. Severin	— 43
Tecuci	— 15
Total	491 membri

Situația învățătorilor organizați în sindicate era următoarea [42] :

Județul	Nr. membri	Județul	Nr. membri
Prahova	1 450	Romanați	900
Putna	650	Gorj	780
Tulcea	450	Dorohoi	350
Ilfov	400	Brăila	460
Tutova	146	Ialomița	540
Tecuci	280	Severin	280
Cluj-Turda	480	Vîlcea	900
Dolj	1 700	Arad	850
Mehedinți	1 400	Botoșani	251
Total	6 956	Total	6 311

Din acest tabel rezultă că, la începutul anului 1945, numărul învățătorilor membri de sindicat era de 13 267. Deși sindicatele cuprindeau un număr

[40] Arhiva C.C.S., Fondul Uniunii Sindicatelor din învățămînt, registrul de procese-verbale al Comitetului Central al Sindicatelor corpului didactic. Procesul-verbal nr. 2 din 24 ianuarie 1945.

[41] Arhiva C.C.S., Fondul Uniunii Sindicatelor din învățămînt, registrul de procese-verbale al Comitetului Central al Sindicatelor corpului didactic. Procesul-verbal nr. 2 din 24 ianuarie 1945.

[42] *Idem.*

relativ mare de membri, continuau să coexiste și vechile asociații ale profesorilor și învățătorilor. De aceea se punea problema transformării asociațiilor în sindicate și, în special, problema unirii celor trei sindicate.

La 17 ianuarie 1945, în condițiile pregătirii congresului sindicatelor unite, a avut loc în București ședința comitetelor sindicatelor profesorilor universitari, secundari, ale profesorilor din învățămîntul muncitoresc și ale învățătorilor, pentru a preciza problema organizării și a colaborării dintre sindicatele respective [43].

Oragnizarea în sindicate s-a desfășurat în condițiile participării cadrelor didactice, alături de întregul popor, la lupta pentru răsturnarea lui Rădescu.

Instaurarea guvernului democrat de sub președinția Dr. Petru Groza, care a marcat un moment de seamă în lupta poporului nostru, a însemnat o nouă etapă și în democratizarea învățămîntului. La adunarea profesorilor secundari din București, care a avut loc la 25 martie 1945, în moțiunea adoptată se scria: „Ne angajăm să sprijinim cu toate puterile și pe toate căile guvernul. Înțelegem să ducem în comun acțiunea noastră pentru promovarea învățămîntului pe linie democrată și pentru clarificarea politică a colegilor noștri" [44]. Noul stat, care reprezenta dictatura democrat-revoluționară a proletariatului și țărănimii, a promovat o nouă politică în domeniul învățămîntului. S-au luat măsuri pentru sprijinirea activității cadrelor didactice, pentru întocmirea de noi manuale școlare, pentru afectarea de fonduri în vederea refacerii școlilor distruse. În perioada imediat următoare instaurării sale, guvernul democratic, la propunerea P.C.R., a luat măsuri pentru reducerea taxelor școlare în învățămîntul mediu și universitar și pentru crearea gimnaziilor unice, măsuri care au permis intrarea în învățămînt a mii și mii de fii de muncitori și de țărani muncitori.

În primăvara anului 1945, pe baza hotărîrilor Congresului Sindicatelor Unite din ianuarie 1945 și a legii sindicatelor, în diferite orașe și în multe județe au avut loc adunări ale Asociațiilor învățătorilor și profesorilor, în scopul transformării acestor asociații în sindicate [45].

La 25 martie 1945, a avut loc în București, cu participarea delegaților din aproape toate județele țării, Adunarea Asociației generale a învățătorilor, care s-a pronunțat pentru transformarea ei în sindicate [46].

Ca urmare a hotărîrilor adoptate de reprezentanții învățătorilor și mai apoi și de cei ai profesorilor secundari, în anul 1945 au avut loc adunări generale de constituire a sindicatelor învățătorilor în județele R. Sărat, Ciuc (martie), Brăila (1 aprilie), Năsăud (16 aprilie), Muscel (30 aprilie), Roman (30 aprilie), Dorohoi (22 mai), Lugoj (23 iunie), Cluj (26 iunie), Teleorman (30 iulie), Rădăuți (2 iulie), Vaslui (10 octombrie), Sălaj (18 noiembrie), Bihor (30 noiembrie). [47].

---

[43] „Scînteia", 21 ianuarie 1945.

[44] „Scînteia", 27 martie 1945.

[45] Vezi „Scînteia" din 16 februarie 1945, în care se consemna faptul că 600 de învățători din București au hotărît desființarea Asociației și organizarea lor în sindicate. De asemenea, la 28 februarie, profesorii secundari din Călărași și Tîrgoviște au hotărît constituirea lor în sindicate „Scînteia", 1 martie și 14 martie 1945.

[46] Arhiva C.C.S., *Fondul Uniunii Sindicatelor din Înv.*, dosarul 1945, proces-verbal nr. 274 din 4 mai 1945.

[47] *Idem*, dosar anul 1945, neinventariat.

În mai 1945, a avut loc alegerea și constituirea Comitetului sindicatului profesorilor secundari [48].

Constituirea sindicatelor corpului didactic a marcat un pas important și un proces rapid în acțiunea de democratizare a învățământului.

★

Conferința Națională a P.C.R. care s-a ținut în octombrie 1945 a avut ca obiectiv principal dezbaterea problemelor de bază care stăteau în fața partidului, în lupta pentru consolidarea regimului democrat-popular, pentru refacerea economiei naționale.

Conferința a dezbătut și problema democratizării și dezvoltării învățământului. În raportul politic, prezentat de tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej la Conferința Națională, s-a arătat preocuparea deosebită a Partidului Comunist Romîn pentru problemele învățământului și s-au trasat principalele sarcini în această direcție. Astfel, în raport se arăta că „Problemele de bază ale învățământului nostru sînt :

a) lichidarea analfabetismului ;

b) reorganizarea întregului învățămînt, de la cel primar pînă la Universitate, pe baze democratice, ca să asigure un minim de cunoștințe generale pentru întregul tineret, formarea de tehnicieni pentru nevoile industriei, agriculturii etc., iar pentru cei cu calități intelectuale deosebite posibilitatea de a urma studii superioare, fără a mai fi legați de lipsa mijloacelor materiale ;

c) formarea de cadre pentru învățămîntul primar, mediu și superior, prin înființarea de institute pedagogice în care să-și desăvîrșească pregătirea ;

d) democratizarea corpului didactic, prin înlăturarea tuturor elementelor profasciste, reacționare, care îndrumează formarea tineretului pe calea urii de rasă, a șovinismului etc.“ [49].

În continuare, se arată în raport că „Luptînd pentru realizarea acestor deziderate, putem asigura poporului nostru condiții de dezvoltare firești, putem face din fiecare om un cetățean conștient de drepturile și obligațiile lui, și în același timp, înarmîndu-l cu un minimum de cunoștințe profesionale, îl vom face mai util atît lui cît și societății“ [50].

În timpul desfășurării campaniei electorale pentru alegerile parlamentare din anul 1946, un rol însemnat l-au avut și cadrele didactice. Dezbaterea platformei B.P.D. de către învățători și profesori a constituit un nou prilej pentru a se sublinia metodele și căile cele mai bune pentru înfăptuirea sarcinilor stabilite de Conferința Națională a P.C.R. Preocuparea principală era reforma învățământului superior și democratizarea vieții universitare. Ziarul „Scînteia“ a organizat pe această temă o dezbatere largă, adresîndu-se profesorilor universitari, conferențiarilor și asistenților cu privire la părerea lor în ce privește activitatea ce trebuia desfășurată în rîndurile studenților. În răspunsul dat ziarului, profesorul C. I. Parhon afirma că : „Prin luminarea studențimii,

[48] „Scînteia“, 26 mai 1945.

[49] Gheorghe Gheorghiu-Dej : *„Articole și cuvîntări“*, ediția a IV-a, E.S.P.L.P., 1955, pag. 79—80.

[50] Gh. Gheorghiu-Dej : *„Articole și cuvîntări“*, ed. a IV-a, E.S.P.L.P., 1955, pag. 80.

prin trezirea ei la o viață cetățenească reală, mai ales cultura ce și-o vor însuși studenții, cunoștințele referitoare la fenomenele sociale, la legile ce conduc evoluția societății omenești, vor asigura democratizarea vieții universitare" [51].

Cu aceeași ocazie, regretatul profesor Tudor Vianu spunea: „Răspund bucuros anchetei ziarului „Scînteia" asupra reformei învățămîntului superior, o problemă de mare însemnătate a vieții noastre publice" [52].

Importanța participării cadrelor didactice universitare și a studenților la viața politică intensă a țării a fost concretizată și prin constituirea Frontului Democrat Universitar, care a avut loc la începutul lunii martie 1946. În manifestul publicat îndată după constituire, se arăta că „O dată cu munca de pregătire profesională, studentul este dator să-și desăvîrșească și conștiința cetățenească, trebuie să ia atitudine hotărîtă în fața marilor probleme care interesează viața și dezvoltarea poporului nostru. A fi absenți la punerea și rezolvarea acestor probleme înseamnă să renunțăm singuri la dreptul nostru de a contribui la făurirea lumii în care noi vom trăi și vom produce" [53].

În continuarea manifestului, se sublinia că „Frontul Democrat Universitar va căuta să introducă în viața studențească conștiința sarcinilor sociale ale intelectualilor, sarcini care astăzi se fac simțite mai mult decît oricînd, datorită situației grele în care a fost adusă țara noastră. Vom lupta pentru un învățămînt superior adaptat realităților romînești, bazîndu-și întreaga sa activitate pe necesitățile celor ce muncesc" [54].

Această organizație, care a cuprins studenți și profesori — membrii ai partidului comunist, ai partidului social-democrat, ai Frontului plugarilor și ai celorlalte organizații și partide care alcătuiau B.P.D. în campania electorală din anul 1946 — a avut un rol însemnat în punerea și în dezbaterea problemelor democratizării învățămîntului superior. În același timp, sindicatele învățătorilor, profesorilor secundari și cadrelor universitare, au manifestat o preocupare deosebită pentru întărirea organizării lor. În zilele de 21—23 iulie 1946, a avut loc constituirea Uniunii Sindicatelor de Învățători din Romînia. Sub îndrumarea C.G.M. — al cărei președinte era tovarășul Gheorghe Apostol — participanții au discutat probleme importante ale activității didactice privind rolul învățătorului în școala nouă, poziția învățătorului în regimul democratic etc. [55]. În cursul aceluiași an, sindicatele învățătorilor din 34 de județe și orașe ale țării au fost afiliate Uniunii Sindicatelor de Învățători din Romînia și au fost recunoscute prin lege [56]. La scurt timp după aceasta, a fost constituită și Uniunea Sindicatelor corpului didactic universitar și secundar.

Mii de învățători și profesori au participat la campania electorală desfășurată în acest timp.

---

[51] „Scînteia", 23 martie 1946.
[52] *Idem*, 2 februarie 1946.
[53] „Scînteia", 4 martie 1946.
[54] *Idem*.
[55] Arhiva C.C.S., Fondul Uniunii Sindicatelor din învățămînt, dosarul anual 1946, neinventariat.
[56] *Idem*.

În cursul lunilor septembrie-noiembrie 1946, conducerile uniunilor și comitetelor sindicale ale cadrelor didactice s-au adresat tuturor membrilor lor, orientîndu-i să participe, sub îndrumarea delegaților Partidului Comunist din B.P.D., la activitatea electorală și să voteze pentru Blocul Partidelor Democratice.

La Congresul sindicatelor corpului didactic, ținut în anul 1947, s-a subliniat contribuția cadrelor didactice la victoria obținută în alegerile din 1946. Contribuția lor a fost dovedită „cu prisosință, în timpul bătăliei alegerilor generale, cînd mii de profesori și învățători și-au făcut cu hotărîre datoria democratică, contribuind la marea biruință din 19 noiembrie 1946 a democrației noastre populare, a guvernului“ [57]. Această victorie obținută sub conducerea P.C.R. a însuflețit și mai mult activitatea profesorilor universitari și secundari, precum și activitatea învățătorilor din întreaga țară.

În universități, în școli și în activitatea sindicatelor erau tot mai evidente inițiativele și măsurile luate pentru democratizarea învățămîntului.

În unitățile școlare, acolo unde în conducerile sindicatelor s-au strecurat elemente legionare și reacționare, profesorii și învățătorii cinstiți, devotați poporului, au cerut înlăturarea acestora [58].

Astfel, sindicatele din învățămîntul de toate gradele și-au întărit activitatea desfășurată pe linia apropierii învățămîntului de nevoile reale ale țării. În procesul verbal din ziua de 19 mai 1947 al ședinței Comitetului executiv al Uniunii sindicatelor profesorilor universitari și secundari se arăta că existau 44 sindicate ale profesorilor secundari și 3 ale profesorilor universitari — la București, Iași și Timișoara. În aceeași ședință, tovarășul Alexandru Sencovici, subliniind sarcinile cadrelor didactice, a arătat: „A venit timpul ca profesorii să lupte cu succes, aprofundînd munca sindicală. Fără Uniune (a sindicatelor din învățămînt — n.n.) nu poate fi democratizat învățămîntul, dar trebuie muncit în această direcție și în această chestiune, ca și în toate pe care le susține, să facă o problemă de prestigiu“ [59]. Într-adevăr, profesorii universitari și secundari, în activitatea lor de zi cu zi, manifestau atașament față de lupta întregului popor. „Despre profesorii membrii de sindicat de la Iași — se arată într-un proces-verbal al Comitetului executiv al Uniunii — se poate afirma că sînt democrați convinși și că au generat o activitate democratică“ [60].

În condițiile luptei hotărîte a Partidului Comunist Romîn pentru refacerea țării, activitatea cadrelor didactice, a intelectualității, era din ce în ce mai mult îndreptată spre îndeplinirea sarcinilor majore ale școlii noastre noi. Adoptarea de către parlament — la 14 iunie 1947 — a propunerilor făcute de tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej în numele Partidului Comunist Romîn, pentru refacerea economică și financiară a țării, a antrenat și mai mult învățătorii și profesorii în lupta deschisă, condusă de partid. O mărturie elocventă

---

[57] „Noua școală românească“, septembrie-decembrie 1947.

[58] Exemplu județul Argeș. Vezi Arhiva C.C.S., Fondul Uniunii Sindicatelor din învățămînt, registrul de procese verbale al Comitetului Executiv al Uniunii Sindicatelor învățămînt. Procesul-verbal din 31 martie 1947.

[59] Arhiva C.C.S., fond citat, Procesul-verbal al ședinței Comitetului executiv al Uniunii din 19 mai 1947.

[60] *Idem.*

o constituie și dezbaterile rezoluției C.C. al C.G.M. din 26—27 iunie 1947 de către Plenara C.C. al Uniunii corpului didactic și universitar. În cuvîntul lor, participanții au arătat: „Întrucît sarcina principală fiind acum a refacerii economice și industriale a țării, a perfecționării agriculturii și ridicării ei la un nivel necesar unui stat modern, reforma învățămîntului trebuie făcută așa fel încît să corespundă nevoilor de dezvoltare și redresare“ [61]. În același timp, a fost subliniată necesitatea întăririi disciplinei în învățămînt, orientarea cadrelor didactice spre însușirea învățăturii marxist-leniniste și a cuceririlor științei. „Este necesară — se sublinia de către un alt participant la ședință — o justă repartizare a forțelor didactice, îmbunătățirea programei analitice la învățămîntul secundar și introducerea programelor analitice la învățămîntul superior“ [62].

Ideea principală care a fost exprimată de toți vorbitorii se referea la necesitatea alfabetizării populației.

Ținînd seama de faptul că în țara noastră existau, în anul 1945, 4 223 451 de analfabeți și semianalfabeți [63], partidul și guvernul au acordat o deosebită atenție lichidării analfabetismului, încă din anii 1945—1947. „Trebuie să contribuim cu toții la lichidarea analfabetismului și la ridicarea maselor de salariați. Democratizarea învățămîntului va contribui la redresarea economiei naționale“ [64].

În rezoluția adoptată de plenară, participanții și — prin ei — sindicatele învățătorilor, profesorilor universitari și secundari și-au luat „angajamentul să sprijine cu toată puterea măsurile propuse de P.C.R. și adoptate de guvern, pentru îmbunătățirea situației economice și financiare a țării, așa încît aceste măsuri să aducă ridicarea nivelului de trai al celor ce muncesc“ [65].

Traducînd în viață Hotărîrile adoptate, Ministerul Educației Naționale, în colaborare cu Comitetul executiv al Uniunii corpului didactic și universitar și cu concursul comitetelor de sindicat din diferite orașe și județe, a organizat cicluri de conferințe în scopul pregătirii politice, teoretice și științifice a cadrelor didactice. Astfel, la cursurile din vara anului 1947 au fost prezentate și discutate temele: „Dezvoltarea societății omenești în general și a celei românești în special și evoluția corespunzătoare a școalei“, „Democrația și reformele învățămîntului românesc“, „Educația cetățenească în școală“ [66] etc. Conferințe cu o tematică bine orientată au fost organizate și de sindicatele corpului didactic din județele Constanța, Gorj, Teleorman, Ilfov etc. Astfel, sindicatul din Constanța a organizat expuneri pe teme, ca: „Organizarea sindicală și acțiunea politică“, „Istoricul luptelor pentru organizarea profesională a învățătorilor“, iar sindicatul din Gorj a dezbătut tema: „Școala și societatea“ etc. [67].

---

[61] Arhiva C.C.S., fond citat, registrul de procese-verbale al Comit. Central al Uniunii corpului didactic și universitar din 13 iulie 1947.

[62] *Idem* din 13 iulie 1947

[63] „Lupta de clasă“ nr. 2/1948, pag. 98—99.

[64] Arhiva C.C.S., fond citat, registrul de procese-verbale al C.C. al Uniunii corpului didactic.

[65] *Idem.*

[66] Loc citat, dosar anul 1947, nenumerotat.

[67] *Idem.*

Antrenarea la lupta pentru democratizarea învățământului a celor mai largi rînduri ale cadrelor didactice a avut drept urmare cointeresarea acestora în reorganizarea și democratizarea învățământului. Corpul didactic — s-a arătat în Congresul sindicatelor corpului didactic care a avut loc în zilele de 22—23 octombrie 1947 — „a dovedit prin aportul pe care l-a adus în acțiunea pentru democratizarea școalei, ca și prin surplusul de muncă, alături de efortul întregii clase muncitoare în opera de redresare economică, că este legat de toate năzuințele și interesele vitale ale poporului" [68]. În dezbaterile și în rezoluția congresului s-au arătat și liniile principale ale reformei generale a învățământului. În chemarea adresată cadrelor didactice de către uniunile sindicatelor corpului didactic primar, secundar și universitar, adoptată de congres, se scria: „Încadrați în frontul ideologiei pentru redresarea vieții economice și culturale a țării noastre, să legăm școala de realitate și de progresul din domeniul economic, politic și social. Să punem școala în slujba poporului" [69]. Propunerile făcute de delegați, precum și chemarea congresului au fost traduse în viață în perioada imediat următoare.

Îndrumați permanent de către partidul clasei muncitoare, în noile condiții istorice create prin instaurarea dictaturii proletariatului la 30 decembrie 1947, învățătorii și profesorii au pășit cu încredere la înfăptuirea școlii noi.

Rezoluția Congresului I al P.M.R. a precizat sarcinile și măsurile ce trebuiau luate în vederea dezvoltării țării noastre în noile condiții. „Va trebui — se scria în Rezoluția Congresului I al P.M.R. — efectuată o temeinică reformă a învățământului, în vederea democratizării școlii de toate gradele. P.M.R. va acorda o atenție deosebită creării de condiții prielnice dezvoltării artei și culturii puse în serviciul poporului și va arăta toată solicitudinea slujitorilor științei și ai artei" [70].

În lupta pentru construirea socialismului, Partidul Muncitoresc Romîn a acordat o mare atenție aplicării tezei planului leninist de construire a socialismului, cu privire la înfăptuirea revoluției în domeniul ideologiei și culturii. Avînd în vedere condițiile țării noastre, precum și înapoierea culturală, sarcinile revoluției culturale erau complexe, multilaterale și se cereau a fi urgent rezolvate.

Un act important al revoluției culturale l-a constituit reforma învățământului, înfăptuită în 1948, reformă prin care, așa cum a arătat în motivarea legii tovarășul Gheorghe Vasilichi, învățământul a fost organizat „pe temeiul unității de structură și pe baze democratice, populare și realist științifice" [71]. O dată cu reforma, învățământul a fost laicizat prin separarea școlii de biserică. Învățământul profesional, mediu și superior a căpătat o nouă structură, în raport cu necesarul de cadre în toate domeniile de activitate.

S-au creat noi centre universitare în diferite regiuni ale țării și s-a extins învățământul mediu. S-au deschis larg porțile școlilor pentru fiii de muncitori

[68] „Noua școală romînească", nr. 4 din septembrie-decembrie 1947.
[69] Arhiva C.C.S., fondul citat, dosar anul 1947, nenumerotat.
[70] Rezoluții și hotărîri ale C.C. al P.M.R. — 1948—1950 —, Ed. P.M.R., 1951, pag. 7.
[71] „Noua școală romînească", nr. 1, ianuarie-octombrie 1948.

și de țărani muncitori. Școala a devenit cu adevărat o școală a poporului, pentru fiii poporului, slujind cauza poporului.

Visurile a milioane de oameni ai muncii, dornici de a-și însuși știința de carte, de a-și vedea pe copiii lor instruiți și educați, au fost înfăptuite.

Realizarea reformei învățămîntului a constituit încununarea eforturilor comune ale învățătorilor și profesorilor secundari și universitari care au luptat alături de clasa muncitoare pentru întruchiparea visului de veacuri: libertatea socială.

Succesele obținute au fost ridicate pe trepte tot mai înalte în procesul de construire a bazei tehnico-materiale a socialismului, proces în care s-a lărgit și s-a adîncit democratizarea învățămîntului, acesta slujind tot mai mult cauza întregului popor. În lupta pentru construirea socialismului, profesorii și învățătorii, numeros detașament al intelectualității din țara noastră, au înscris succese însemnate în făurirea cadrelor economiei și culturii socialiste, în educarea tinerei generații.

În anii construirii și desăvîrșirii construcției socialismului, sub conducerea partidului, s-a întărit și s-a dezvoltat tot mai mult și baza materială a învățămîntului, s-au îmbunătățit radical condițiile de muncă și de viață ale cadrelor didactice. Succesele obținute au însuflețit și însuflețesc mereu pe toți cei ce muncesc în școli și în instituțiile de învățămînt superior.

Îndrumați de partid, învățătorii și profesorii patriei noastre, continuatori ai celor mai buni înaintași ai școlii noastre, sînt ferm hotărîți să desfășoare tot mai bine, tot mai larg și tot mai consecvent lupta pentru pregătirea temeinică a tinerei generații, pentru educarea ei în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, sînt hotărîți să întîmpine cea de-a XX-a aniversare a eliberării patriei cu noi succese pe linia propășirii învățămîntului, științei și culturii noastre noi, socialiste.

ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАШЕЙ СТРАНЕ В ПЕРИОД 1944 — 1948 гг

(Резюме)

В данной статье автор описывает моменты борьбы преподавателей, под руководством Коммунистической партии за устранение фашистского характера образования, за профсоюзную организацию учителей и преподавателей средних и высших учебных заведений в период, предшествующий дню 23-его Августа (1944 г) и следующий после победы антифашистского вооруженного восстания.

Анализ архивных материалов, печати и законодательства 1944 — 48-ых годов позволили автору привести новые данные в связи с процессом демократизации образования. В статье выявляется и вклад преподавателей в борьбу всего народа за установление народно-демократической власти. В то же время приводятся данные о разработке школьных учебников и об усвоении преподавателями марксистско-ленинской философии.

В заключительной части статьи описывается ценная деятельность румынских ученых в области воспитания подрастающего поколения, а также становление образования на научных основах, осуществление тесной связи между школой и развитием народного хозяйства.

ASPECTS DE LE DEMOCRATISTATION DE L'ENSEIGNEMENT DE NOTRE PAYS DANS LES ANNÉES 1944—1948

(Résumé)

L'article présente des aspects de la lutte des cadres didactiques, sons la direction du Parti Communiste, pour défasciser l'enseignement et organiser les syndicats des instituteurs, des professeurs secondaires et universitaires, avant le 23 Août et après la victoire de l'insurrection armée antifasciste de Roumanie.

Se fondant sur des matériaux d'archives, sur la presse du temps et sur la législation des années 1944—1948, l'auteur met en valeur des données nouvelles relatives à la démocratisation de l'enseignement. L'article illustre aussi la contribution des cadres didactiques à la lutte de tout le peuple pour l'instauration du pouvoir démocrate-populaire. En même temps, on présente des informations concernant l'élaboration des livres d'école scientifiques et l'apprentissage graduel de la philosophie marxiste-léniniste, par le corps didactique.

L'auteur expose l'activité des plus valeureux hommes de science de Roumanie, en vue d'organiser et d'orienter l'éducation de la jeune génération sur des bases scientifiques.

La démocratisation de l'école et l'organisation scientifique de l'enseignement, l'affermissement de la liaison étroite entre l'école et les besoins de l'économie nationale, sont également analysés dans leur évolution historique.

GLIMPSES OF THE DEMOCRATIZATION OF RUMANIAN EDUCATION IN THE PERIOD 1944—1948

(Abstract)

The article spotlights a few aspects of the struggle waged by the teaching staff in the period prior to Liberation Day (23rd August 1944) and after the victory of the anti-fascist armed insurrection in Rumania for purging Rumanian education of fascist methods and getting the teaching and professorial staff organized in trade unions.

A careful analysis of the archives, the press and laws of the years 1944—1948 has enabled the authoress to cast fresh light on the process of Rumanian education turning democratic, the contribution made by the teaching staff to the national struggle for the installation of people's power, the compilation of scientific textbooks, the gradual acquisition by the teaching staff of the Marxist-Leninist philosophy, etc.

The article also shows the contribution made by prominent Rumanian scientists to laying the foundations for a scientific education of the younger generation, the democratization of all-grade schools, and the establishment of solid links between education as a whole and the needs of the national economy in the period under consideration.

PROBLEMELE PSIHOLOGICE ALE ÎNSUȘIRII CUNOȘTINȚELOR DE FIZIOLOGIE VEGETALĂ ÎN CADRUL PREDĂRII BOTANICII

P. POPESCU-NEVEANU și D. MACADZIOB

Realizîndu-se pe baza unor cercetări speciale, modernizarea învățămîntului trebuie să cuprindă, rînd pe rînd, toate obiectele de studiu. Orientîndu-ne după cercetările preparatorii care se efectuează în țara noastră și peste granițe, ne dăm seama că modernizarea vizează, în primul rînd, domeniul care prezintă o însemnătate majoră și reclamă multă urgență : învățămîntul matematicilor.

În același timp, trebuie să recunoaștem că nici predarea altor obiecte, cum ar fi științele naturale, nu va putea să rămînă pe poziții tradiționale. Se cunoaște contribuția importantă pe care o aduc cunoștințele biologice aprofundate la formarea concepției materialiste despre lume. Totodată, predarea științelor naturale are deosebit de proeminente sarcini practice. Urmînd indicațiile de partid și de stat, școala de 8 ani trebuie să contribuie și la pregătirea unor cadre care să fie folositoare producției agricole. Tocmai de aceea, în școlile sătești de 8 ani se rezervă un număr însemnat de ore predării agriculturii. În aceste condiții, predarea botanicii și zoologiei capătă o semnificație deosebită. Nu este vorba doar de fixarea unor cunoștințe care să se includă în complexul culturii generale a elevilor, ci este necesar ca elementele de botanică și de zoologie însușite de elevi să aibă eficiență practică. În legătură cu aceasta se pune problema ca predarea științelor naturale să răspundă cerințelor contemporane, să asigure completitudinea și viabilitatea unor cunoștințe esențiale. Va trebui să revedem deci conținutul, metodele și, în genere, perspectiva predării acestor obiecte, în cazul de față a botanicii.

Modernizarea predării unui obiect presupune, de regulă, selecționarea cunoștințelor propuse, în scopul axării pe necesar și esențial, mărirea eficienței practice a respectivului capitol al instrucției și, totodată, sporirea efectului intelectual formativ al studiului. Față de aceste cerințe, predarea botanicii este întrucîtva rămasă în urmă și aceasta din mai multe motive. În primul rînd, constatăm o oarecare desprindere a botanicii de coordonatele biologice generale. Există apoi o tendință de limitare a conținutului obiectului la expuneri descriptive și fragmentare, în ultimă instanță vizîndu-se realizarea unor obiective de sistematică. Orientîndu-ne după programă, manual

și, îndeosebi, după practica predării botanicii, constatăm că în bună măsură rămîn descoperite elementele de fiziologie vegetală, fără de care nu se poate realiza o înțelegere esențială a organismelor vegetale și nici nu se poate ajunge la o sistematizare argumentată a lor. Observăm, în plus, că dacă recunoașterea plantelor reprezintă o condiție elementară peste care, sub nici un raport, nu se poate trece, legătura cu practica se realizează totuși, în ultimă instanță prin cunoștințe biologico-fiziologice. Iată de ce credem că reconsiderarea obiectului botanicii și a procesului didactic aferent ei este imperios necesară. După cum rezultă din cele arătate mai sus, principalul în această reconsiderare este accentuarea laturilor biologice și fiziologice implicate în obiectul de studiu al botanicii la nivelul școlii de 8 ani. Consemnarea respectivelor cerințe nu înseamnă, însă, că prin acest fapt este asigurată și realizarea lor practică. Se știe doar că tocmai surprinderea biologicului și a dinamicii fiziologice complexe prezintă cele mai mari dificultăți pentru elevi. Probabil că ținîndu-se seama de acest fapt, în programa și în manualul de botanică cunoștințele de fiziologie vegetală sînt destul de neechilibrat dozate, iar în practica instructivă întîlnim uneori situații în care nu sînt realizate nici măcar cunoștințele prevăzute.

După cum am stabilit printr-o cercetare anterioară *, pentru elevi este deosebit de dificilă operația de sinteză, calificată de noi ca dinamică, operație care este cu desăvîrșire necesară pentru a realiza viziunea desfășurării discrete a proceselor fiziologice vegetale. Elevul întîmpină dificultăți și pentru că nu posedă suficiente cunoștințe prealabile — fie și empirice — în direcția respectivă. Totuși, dificultățile semnalate nu au fost analizate suficient în adîncime. Noi considerăm că dacă vom cunoaște natura dificultăților ivite și vom aplica măsuri menite să le înlăture, vom deschide noi perspective în fața învățării botanicii. Adăugăm presupunerea că aceste două sarcini pot fi rezolvate concomitent. Încercînd diverse soluții pentru a „forța" însușirea anumitor cunoștințe, în dependență de rezultatele obținute vom ajunge și la unele concluzii privitoare la natura dificultăților. Evident, în primul rînd, trebuie probate posibilitățile elevului de a-și însuși anumite cunoștințe mai dificile. Totodată, este necesar să se prevadă condițiile în care aceste posibilități pot fi puse în valoare și dezvoltate. Noi pornim de la ideea că pentru a transpune într-o mai mare măsură logica științei în obiectul respectiv de studiu, obținînd rezultatele didactice corespunzătoare, este necesar să revedem metodele utilizate în predare. Avem în vedere renunțarea la stabilitatea procedeelor de lucru pe întinderi mari ale procesului instructiv și folosirea unor metode variate care se asociază și se succed conform necesităților fiecăruia din momentele activității didactice. Astfel, noi considerăm că predarea botanicii poate cîștiga mult dacă elevii ar fi inițial mai frecvent înarmați cu notele generale și apoi ar opera cu ele în analiza unui material concret. Aceasta permite elevului să-și elaboreze o orientare prealabilă asupra sarcinilor sale cognitive. O mare însemnătate are cunoașterea de către cadrul didactic a operațiilor pe care elevul trebuie să le realizeze în activitatea sa de învățare. Nu este suficient să constatăm

* P. Popescu-Neveanu, D. Macadziob, M. Golu: *„Studiul psihologic al unor dificultăți ce intervin în însușirea cunoștințelor de botanică la clasa a V-a"*, Revista de padagogie, nr. 11/1961, p. 43.

că elevul nu știe sau nu înțelege ceva. Deseori, se întîmplă ca el să nu înțeleagă nu pentru că nu a „învățat", ci pentru că este rămas în urmă în ce privește constituirea anumitor operații mintale prin care respectivele cunoștințe pot fi însușite și utilizate. Cunoașterea operațiilor necesare permite cadrului didactic să-și construiască activitatea de predare astfel încît să obțină nu numai un efect reformativ, dar și unul formativ. De exemplu, cadrul didactic, observînd că elevii își reprezintă cu greu anumite procese interne care au loc în plantă, va căuta să-i ajute, aplicînd măsuri speciale de natură a determina tocmai constituirea operațiilor prin care se realizează respectivul tip de reprezentări. Cum se procedează însă în astfel de situații? Noi credem că la această întrebare nu se poate da un răspuns valabil pentru orice împrejurare. Referindu-ne însă la predarea botanicii, presupunem că se pot obține însemnate progrese în însușirea cunoștințelor prin aplicarea mai largă a metodei problemelor. Dacă elevilor li se pun întrebări speciale sau chiar se formulează probleme instructive care să-i oblige nu numai la reproducerea cunoștințelor, dar și la prelucrarea lor, la utilizarea lor într-o situație nouă în vederea obținerii unei soluții, atunci randamentul activității intelectuale a elevilor va spori considerabil.

★

Cercetările noastre se referă la cunoștințele privitoare la două procese fundamentale ale vieții plantelor și anume: hrănirea și înmulțirea. În școală se urmărește, prin predarea botanicii, ca aceste procese să fie înțelese de elevi; în caz contrar, cunoștințele despre plante rămîn la un nivel de relativă superficialitate. Noi am căutat să obținem unele date privind cunoașterea de către elevi a proceselor hrănirii și înmulțirii, în cadrul predării botanicii la clasa a V-a. În continuare, am organizat experimente individuale cu elevii, pentru a obține date privind posibilitățile lor de a înțelege hrănirea și înmulțirea și totodată pentru a ne edifica, întrucîtva, asupra condițiilor în care elevii pot să avanseze în asimilarea respectivelor cunoștințe.

Metodica de cercetare a fost elaborată în raport cu obiectivele cercetării, ținînd seama și de considerentele expuse mai sus. Am prevăzut două faze ale cercetării: una constatativă și alta de intervenție activă.

Pentru a constata cum înțeleg elevii hrănirea plantei, în ce măsură sesizează trăsăturile principale ale acestui proces, reușind să îmbine într-un sistem cunoștințele de morfologie cu cele privind funcțiunile plantei, am aplicat chestionarul următor:

1. Ce se înțelege prin procesul de hrănire la plante?
2. Ce este fotosinteza?
3. Ce legătură este între fotosinteză și hrănire?
4. Ce este clorofila și care este proprietatea ei cea mai importantă pentru procesul de fotosinteză?
5. Ce legătură este între substanțe minerale, aer, lumină, apă, clorofilă și prepararea substanțelor hrănitoare?
6. Cum își procură plantele substanțele hrănitoare?
7. Din ce sînt compuse substanțele hrănitoare?

Gradul de integrare a noțiunii de hrănire în sistemul celorlalte noțiuni de botanică, măsura în care elevii operează activ cu noțiunile generale au fost investigate prin următoarele întrebări-problemă : 1) ce rol are hrănirea în viața plantelor ? ; 2) Ce legătură există între cotiledon, embrion, plantă și procesul de hrănire ? ; 3) Ce legătură există între hrănire, creștere și înmulțire la plante ?

Într-o altă fază, s-a trecut la lucru individual cu elevii. La început, cu fiecare din cei 20 de subiecți s-a dus o discuție sumară privind problemele generale ale hrănirii. Apoi, în fața subiectului s-a pus o serie de cartonașe (20) pe care erau scrise cuvinte desemnînd componente morfo-funcționale ale plantei, procese fiziologice prin care se realizează hrănirea, condiții ale hrănirii. Unele din cunoștințele scrise pe cartonașe se situau la un nivel mediu de integrare și cuprindeau pe altele mai elementare, scrise pe alte cartonașe. Prin instructaj, copilului i s-a cerut să așeze cartonașele în ordinea corespunzătoare desfășurării proceselor de hrănire și, totodată, să înlăture cartonașele de care nu este absolută nevoie (întrucît cele arătate de ele sînt cuprinse în altele care trebuie să rămînă) ; experimentatorul intervenind numai atunci cînd apăreau confuzii sau greșeli și după ce cartonașele au fost grupate de către subiect. Intervenția era activă, în sensul clarificării noțiunii respective și stabilirii raporturilor ei ascendente și descendente cu celelalte noțiuni. Explicația a mers în felul acesta din verigă în verigă, lămurindu-se în mod analitic etapele cheie, obligatorii ale procesului de hrănire.

După realizarea corectă a grupajului de către subiect, s-a trecut la o altă etapă, în care s-a dat elevilor indicația să aleagă cît mai puține cartonașe și numai pe cele mai importante, prin care să explice procesul de hrănire. Instructajul i-a orientat acum spre alegerea cartonașelor cu conținut integrator, intermediar, care, prin unitatea lor, conțin în formă prescurtată, dar esențială procesul de hrănire. Cartonașele ce urmau a fi selectate erau următoarele : plantă, hrănire, condiții de mediu, clorofilă, fotosinteză, substanțe nutritive, absorbția substanțelor nutritive, transpirație, eliminarea substanțelor nefolositoare. Ultimul instructaj care s-a dat, după ce sarcina a fost realizată de elev, a fost următorul : alege și ordonează numai acele cartonașe care explică planta ca un organism viu. Cartonașele care trebuiau să fie selectate erau următoarele : organism viu, plantă, mediu, hrănire, creștere, maturizare, înmulțire și transformarea plantei. În ultima etapă a experimentului, se cerea subiectului să explice în formă verbală prescurtată procesul hrănirii.

În studiul procesului înmulțirii la plante, am utilizat aproximativ aceleași procedee. Astfel, la început elevii au trebuit să răspundă, la întrebări privind cîteva noțiuni de bază : 1) ce este o plantă ?; 2) asemănări și deosebiri între plantă și animal ; 3) ce este floarea și ce fel de flori cunoașteți ? ; 4) ce înțelegeți prin condițiile de mediu în care trăiește planta ?

Într-o altă fază, întrebările s-au referit la floare și la rolul ei în viața plantei, la polenizare și la rolul ei, la fecundație și organele prin care se efectuează, la fruct, la sămînță și — integrativ — la înmulțire. În felul acesta am căutat să obținem determinarea noțiunii de înmulțire prin toate însușirile ei esențiale. Apoi, s-au dat întrebări mai dificile, care priveau

raporturile dintre noțiunile de înmulțire, polenizare, fecundare, fruct, sămînță etc.

Începem cu prezentarea rezultatelor privind fenomenul înmulțirii. Menționăm că datele au fost culese atît înainte de predarea lecției introductive de botanică, cît și la sfîrșitul anului.

În definiția dată plantei, elevii, în majoritatea lor, au venit cu unele reprezentări empirice: planta este o floare care crește în pămînt — 61% din elevi au încercat o descriere, arătînd că planta este formată din rădăcină, tulpină și frunze. Observăm că floarea, ca organ constitutiv al plantei, este omisă. Aceasta, probabil, din cauza faptului că, în genere, floarea este identificată, empiric, cu planta. La întrebarea de ce planta este un organism viu, majoritatea elevilor au răspuns: „Planta este un organism viu pentru că trăiește și se hrănește ca animalele și omul". Elevii au scos diferențele specifice recurgînd la o comparație de fenomene foarte generale și exterioare.

În încercarea de a stabili asemănări și deosebiri între plante și animale, elevii, de regulă, au enumerat laolaltă atît însușiri specifice, caracteristice, cît și însușiri variabile, întîmplătoare, nespecifice ale plantelor și animalelor, relevînd în general însușirile distincte. Se arată, de exemplu, că „planta are tulpină, frunze etc., iar animalele picioare, cap, coadă"; sau „planta stă pe loc, iar animalele merg"; sau „planta se veștejește, iar animalul nu" etc.

În stabilirea asemănărilor sînt evidente unele încercări de a generaliza însușiri comune, făcîndu-se abstracție de varietatea notelor exterioare întîmplătoare, elevii reușind astfel să se ridice — de la concretul obiectual — pe o treaptă sau pe alta de generalizare, de exemplu: „Planta se hrănește, respiră, moare (se vestejește); animalul se hrănește, respiră, moare și el" (20% din elevi).

În multe cazuri, elevii (fiind puși să explice ceea ce au afirmat în scris) arătau cu multă convingere: „cîinele mănîncă carne și astfel el trăiește, iar mușcatei din ghiveciul meu de acasă îi pun apă și astfel ea crește și trăiește".

Procesul trecerii de la noțiunile empirice la noțiunile științifice se elaborează treptat și este în mare măsură condiționat de conținutul și de organizarea procesului instructiv.

În anumite condiții, particularitățile noțiunilor empirice se impun, constituind o dificultate în însușirea conținutului științific ce se realizează în cadrul predării sistematice a disciplinei respective.

În etapa a doua, aplicînd întrebările după predarea capitolului introductiv, am obținut cîteva date interesante.

Planta nu mai este identificată cu floarea. Toți elevii definesc planta — „un organism viu". În schimb, floarea este definită ca organul de înmulțire a plantei, ca o parte componentă delimitată structural și funcțional de restul plantei. Elevii și-au însușit denumirile fiecărei părți din floare, dar într-o viziune statică, mai mult spațială, ca: „florile de rapiță sînt așezate mai mult la capătul ramurilor tulpinii, alcătuind inflorescența; în mijlocul florii se află niște firișoare numite stamine" (72%). Considerăm că aceste rezultate se explică prin felul în care sînt prezentate în manual structura și funcțiile florii. În prima lecție despre floare, textul cuprinde, prin enumerare,

alcătuirea florii, exemplificată numai la rapiță, iar în lecția următoare funcțiile florii — polenizarea și fecundarea. Considerăm că ar fi fost mult mai eficient dacă s-ar fi făcut cîteva considerații generale cu privire la înmulțire, ca proces fundamental al existenței lumii vegetale, urmate de explicarea procesului propriu-zis de înmulțire în corelație strînsă cu procesul de fecundație, al cărui rezultat firesc este fructul și sămînța.

Aceeași situație se constată și în ce privește definițiile date de elevi polenizării și fecundației. Astfel, 80% din elevi scriu: „unirea conținutului grăuntelui de polen cu conținutul ovulului se numește fecundație". Puși să explice definița dată, 35% nu reușesc, alți 45% enumeră organele florii care participă la fecundație, iar la sfîrșit formulează din nou definiția, așa cum este ea redată în manual. Se observă o deficiență în stabilirea legăturii logico-cauzale dintre procesele și transformările structurale și funcționale ce se petrec la nivelul plantei, ca organism vegetal unitar.

În continuare, au fost urmărite tipurile de corelații pe care le stabilesc elevii între înmulțire și celelalte noțiuni din aceeași categorie. Răspunsurile sînt de acest tip: „Între polenizare, fecundație și înmulțire este o strînsă legătură" (35%); „întîi are loc polenizarea, apoi fecundarea și mai apoi înmulțirea" (25%); „polenizarea și fecundarea dau naștere fructului și seminței, iar prin înmulțire planta se înmulțește" (60%). Corelațiile se fac între diferitele elemente morfologice ale florii, menționîndu-se totodată și succesiunea temporală a proceselor înmulțirii. Relația între înmulțire și celelalte procese fiziologice de bază ca: nutriție, creștere, maturizare și dezvoltare a plantei este, de cele mai multe ori, omisă.

În investigarea cunoștințelor elevilor asupra procesului nutriției plantelor s-au obținut rezultate ceva mai bune decît în cazul cunoștințelor privind înmulțirea. Este drept, aici cercetarea noastră nu a urmărit în mod special corelația dintre noțiunile empirice și cele științifice și de aceea elevii au fost interogați după ce s-au parcurs o serie de lecții de botanică.

Noțiunea generală de nutriție a plantei este greu înțeleasă de elevi. Ca și în cazul înmulțirii, situația se explică prin absența unei lecții care să se ocupe în mod special de rolul și caracteristicile procesului nutriției.

În multe cazuri (45%), relatările elevilor sînt descriptive, cuprinzînd unele amănunte cu privire la felul cum se produce hrănirea. Dar și această descripție este parțială: „ia sărurile minerale și apa din pămînt"; „planta ia din pămînt sărurile minerale și curg în frunze unde se prepară hrana"; „absoarbe prin vasele lemnoase apa cu sărurile minerale, iar prin vasele liberiene transportă seva elaborată".

O serie de răspunsuri (18%) se opresc asupra fotosintezei, pe care o caracterizează satisfăcător. La unele răspunsuri de același fel s-a elaborat o identificare a nutriției, în ansamblu, cu actul fotosintezei (16%). Restul răspunsurilor (21%) au un caracter global, difuz („planta își ia hrana din pămînt"; „planta își ia hrana din mediul înconjurător" etc.) și, după cum se vede, uneori conțin cunoștințe imprecise sau greșite. Buna cunoaștere a fotosintezei se explică prin insistența manualului asupra acestui proces și prin demonstrarea lui experimentală în clasă. Totuși, mulți elevi nu au clară ideea generală că pentru plante este specifică prepararea hranei. Faptul

se explică prin dificultatea de a situa fotosinteza în ansamblul proceselor care concură la nutriție.

Răspunsurile privind clorofila și rolul ei în nutriție se rezumă, de cele mai multe ori (58%), la menționarea însușirii clorofilei de a absorbi razele solare.

Alte răspunsuri (35%) conțin numai indicația culorii verzi a clorofilei, care este proprie plantelor verzi. În rest, întîlnim relatări mai cuprinzătoare care, într-un fel sau altul, menționează și rolul clorofilei în schimbul de substanțe.

Analiza răspunsurilor cu privire la substanțele hrănitoare și la substanțele minerale ne dovedește că aproximativ 70% din elevi confundă aceste două categorii de elemente, iar 30% definesc în mod concret sau înlocuiesc termenul de substanță hrănitoare cu „substanțe organice" — așa cum se găsește scris în manual.

Grupa de întrebări privind corelația dintre procesele fiziologice fundamentale ale plantei și corelația dintre funcție și organe ne-a furnizat date care pot fi clasificate în modul următor: a) stabilirea de interdependențe cauzale corecte sau parțial corecte (25%); b) stabilirea unei succesiuni în timp a proceselor, fără indicarea legăturilor interne (48%); c) relații interpretate finalist (15%) (de exemplu: ... pentru a trăi, pentru a se înmulți ș.a.); d) răspunsuri fragmentare (12%).

În discuțiile individuale avute cu elevii referitor la unele noțiuni generale utilizate în predarea botanicii (organ, funcție, proces) s-a constatat că elevii, în majoritatea cazurilor, posedă cunoștințe corecte despre organ, dar întîmpină dificultăți în explicarea a ceea ce înseamnă funcție și proces. Ei enumeră, cel mult, funcțiile pe care le cunosc, dar nu pot da explicații generale suficient de concludente.

Experimentul instructiv privind asimilarea cunoștințelor despre nutriție, organizat de noi cu fiecare elev, individual, ne-a dus la rezultate pozitive.

Clasarea liberă a cartonașelor ne-a pus în fața unei situații similare cu cea semnalată mai sus. Elevii se opresc mai mult la procesele parțiale ale nutriției și, în majoritatea cazurilor, nu respectă ordinea desfășurării lor. Totuși, faptul că elevii sînt puși în situația de a cuprinde în cîmpul lor vizual toate cunoștințele referitoare la componentele procesului nutriției și că pot opera cu fiecare cartonaș în parte duce la o ameliorare a rezultatelor față de cele constatate mai înainte. O radicală ameliorare se obține însă atunci cînd se trece la dirijarea operațiilor elevului.

Majoritatea subiecților s-au orientat corespunzător în raport cu sarcina pe care au primit-o. În general, s-a făcut evidentă un tip de orientare analitică — cartonașele fiind consultate fiecare în parte, iar ordinea și criteriul de grupare au fost, în prima fază, în bună măsură întîmplătoare.

Toți subiecții au grupat în mod corect cartonașele care desemnau condițiile de mediu care concură la procesul de hrănire. 70% din ei au introdus cartonașul care indica „hrănirea" și „substanțele nutritive" înainte de procesul de fotosinteză; de asemenea, 30% au intercalat între cartonașul care indica condițiile de hrănire și fotosinteză pe cel care cuprindea asimilarea substanțelor hrănitoare (subiectul M. L. a realizat următoarea ordine a cartonașelor: mediu, lumină, apă, aer, clorofilă, substanțe nutritive,

hrănire, fotosinteză ; sau elevul D. M. : apă, clorofilă, substanțe hrănitoare — absorbția substanțelor hrănitoare, hrănire, fotosinteză etc.).

Clasarea liberă a cartonașelor dovedește că elevii nu dispun de o viziune precisă asupra succesiunii și înlănțuirii etapelor, implicit a proceselor prin intermediul cărora se efectuează hrănirea. Hrănirea este identificată cu procesul de fotosinteză, care capătă astfel un sens foarte larg.

La un număr mai restrîns de subiecți (10%) s-a constatat lipsa oricărei legături între diversele componente și procese subordonate nutriției. (Subiectul M. N. a aranjat cartonașele în felul următor : hrănire, substanțe hrănitoare, apă, aer, lumină, clorofilă, consumul substanțelor hrănitoare, mediu, înmulțire, fotosinteză, creștere, transpirație).

După cum am mai arătat, intervenția noastră prin întrebări și indicații directe a provocat un salt în înțelegerea noțiunii generale de hrănire și în corelarea ei cu noțiunile subordonate. Intervenția noastră în direcția obținerii unei motivații, urmărind, în același timp, explicarea prin note caracteristice privitoare la fiecare componentă și proces în parte, concomitent cu acțiunea materializată de grupare a cartonașelor, a dus la asamblarea și la unificarea cunoștințelor corespunzătoare noțiunii integratoare de nutriție.

Sarcina primită ulterior — de a asambla prin ordonare cartonașele — n-a mai fost anticipată de orientarea analitică și, în același timp, fragmentară, întîlnită în prima fază, ci de o orientare cu precădere sintetică, în care atenția a fost axată pe corelația dintre cunoștințe și pe însușirile lor corelative. Rezultatele pozitive — obținute în proporție de 90% — privitoare la înțelegerea momentelor hotărîtoare în procesul de hrănire se explică prin elaborarea ansamblului de operații prin care se efectuează sinteza. Aceasta se observă și din felul în care subiecții fac legătura între hrănire și celelalte procese fundamentale, adică creșterea, maturizarea, înmulțirea, transformarea plantei.

Conștientizarea diferențelor specifice și fixarea notelor definitorii, caracteristice procesului de fotosinteză, a componentelor prin a căror combinare și transformare procesul respectiv se constituie organizat în activitatea materializată de ordonare a cartonașelor a făcut posibilă asimilarea corespunzătoare a cunoștințelor de „substanțe hrănitoare", comparativ cu „substanțe minerale", „asimilarea substanțelor hrănitoare" și „eliminarea substanțelor nefolositoare".

Experimentul a însemnat — de fapt — organizarea în modalități specifice de gîndire, corespunzătoare particularităților cunoștințelor de botanică. Legăturile dintre funcțiile de bază : fotosinteza, transpirația, respirația, hrănirea au înlesnit înțelegerea fenomenului complex de metabolism și, implicit, aprofundarea relației dintre organismul vegetal și mediul înconjurător.

Succesele obținute de elevi au fost evidente, în special în etapa finală a experimentului instructiv. Subiecții urmau să selecteze din toate cartonașele prezente pe masă cît mai puține și numai pe acelea care, în raport cu hrănirea, conțineau cunoștințe cu valoare integratoare intermediară, dar obligatorii în constituirea organizată a unității acestui proces. Cartonașele ce trebuiau să fie alese au fost următoarele : condiții de mediu, substanțe minerale, fotosinteza, substanțe hrănitoare, consumul substanțelor hrănitoare, eliminarea substanțelor nefolositoare. 90,5% din subiecți au executat foarte bine această

operație, însoțind acțiunea materializată de ordonare a cartonașelor de motivarea corectă corespunzătoare. Unele abateri observate la cîțiva dintre subiecți s-au manifestat prin aceea că la cartonașele integratoare medii au fost adăugate și cartonașe care conțineau cunoștințe particulare, concretizatoare. De exemplu, după „substanțe hrănitoare" au așezat cartonașul „substanțe albuminoide", „grăsimi", „amidon"; sau după cartonașul care indica „condiții de mediu" au așezat cartonașul „apă", „aer", „lumină". O altă deviere de la sarcina stabilită a constat în înlocuirea unor noțiuni generale cu altele foarte apropiate, care aveau o valoare particulară. Astfel, în loc de „substanțe hrănitoare" au pus „substanțe organice" sau în loc de „eliminarea substanțelor nefolositoare" au ales cartonașul care indica „transpirația". Acest fapt se explică și prin aceea că la lecție și în manual se folosesc, îndeosebi, cunoștințele din a doua categorie, fără a se insista asupra sensului lor general. Verificarea modului în care în experimentul nostru s-a realizat însușirea cunoștințelor privind hrănirea la plante s-a făcut în oarecare măsură prin proba care solicita ordonarea cartonașelor care indicau funcțiile fundamentale, specifice vieții organismului vegetal și transformării plantelor. 85% din subiecți au grupat cartonașele în felul următor: „plantă", „mediu", „hrănire", „creștere", „maturizare", „înmulțire", „transformarea plantei". Numai 10% din subiecți au introdus în serie — între cartonașul care indica „mediul" și cel care indica „hrănirea" — „fotosintează".

Procesul de hrănire la plantele verzi este înțeles, în urma experimentului instructiv, ca un proces de elaborare a hranei de către plantă în raport cu condițiile de mediu și de asimilare a substanțelor nutritive care asigură viața plantei, creșterea și maturizarea ei, pregătind procesul de înmulțire.

A doua probă și ultima, de verificare, a constat în definirea sau explicarea verbală, liberă, în absența cartonașelor, a noțiunii de hrănire. Această sarcină care s-a dat fiecărui elev la încheierea fiecărui experiment ne-a oferit rezultate neomogene și mai puțin satisfăcătoare, comparativ cu rezultatele obținute în cele două variante ale etapei de verificare. Rezultatele se prezintă în felul următor: 45% din subiecți definesc corect noțiunea de hrănire, stabilind genul proxim și diferența specifică. Rezultatele obținute de acești elevi relevă faptul că, o dată cu înțelegerea particularităților specifice, esențiale, ale noțiunii de hrănire s-a produs și înțelegerea, implicită, a noțiunii de proces (funcție vegetală) și de organ vegetal. Elevii au înțeles că deși fiecare organ al plantei îndeplinește una sau mai multe funcții specifice, hrănirea se realizează prin participarea unitară, organizată, a mai multor organe și funcții intercorelate. Hrănirea angajează atît mijlocit, cît și nemijlocit structura și fiziologia plantei în ansamblul ei. Elevul M. N. spune, de exemplu: „hrănirea este procesul, funcția prin care plantele verzi își prepară substanțele hrănitoare prin fotosinteză, substanțe care sînt distribuite în toată planta și consumate de ea". O altă categorie de subiecți (30%) explică hrănirea într-un mod foarte general, dar corect — hrănirea este procesul prin care planta își întreține viața (de exemplu, elevul P. G.: „Hrănirea este activitatea plantei pe care o face ca să-și întrețină viața și să se înmulțească"). Restul subiecților omit în explicație genul proxim, dar reușesc să prezinte întregul proces de hrănire, enumerînd componentele și

momentele hotărîtoare, subliniind specificul acestui proces și anume — asimilarea substanțelor hrănitoare de către plantă.

Din analiza comparativă a rezultatelor obținute înainte de experimentul instructiv și a celor ulterioare lui se constată succese evidente la fiecare subiect în parte. Dacă în etapa premergătoare experimentului nu am obținut aproape nici un răspuns corect privitor la noțiunea de hrănire, la sfîrșitul experimentului am obținut un procent de 70% de răspunsuri bune și foarte bune.

★

În cercetarea noastră am pornit de la constatarea că asimilarea cunoștințelor de morfo-fiziologie vegetală reprezintă, pentru elevii de clasa a V-a, o sarcină deosebit de dificilă. Nu este însă justificată opinia că în esența lor cunoștințele de fiziologie vegetală implicate în cursul elementar de botanică ar fi inaccesibile elevilor. Noi am obținut rezultate bune printr-un experiment instructiv care a reținut puțin timp pe elevi și în contextul activității lor a fost izolat. Dacă întreaga metodică a predării botanicii ar fi revăzută, s-ar putea obține rezultate importante, nu numai în ce privește fixarea corectă a datelor informative, dar și în ce privește formarea la elevi a sistemului de operații analitico-sintetice necesare pentru înțelegerea botanicii.

Pentru a-și forma o viziune integrală asupra vieții organismului vegetal, elevii trebuie să coreleze corect cunoștințele de morfologie cu cele privitoare la funcțiuni, să înțeleagă interrelația funcțiunilor, să aibă permanent în vedere raporturile cu mediul. Este vorba, prin urmare, de unele performanțe de sinteză și, mai precis, de o astfel de sinteză care să surprindă dinamica proceselor.

În raport cu acest obiectiv trebuie orientată și activitatea didactică prin care este modelată gîndirea elevilor. Pentru procesul de învățămînt ar fi utilă introducerea modelelor funcționale concrete (realizate prin aparate speciale, prin film sau experimente de laborator). Lucrul acesta este cu atît mai necesar, cu cît pentru aspectele morfologice ale plantei elevul primește multiple și bogate date concrete, pe cînd pentru aspectele funcționale, care sînt discrete, extrem de greu de intuit, rămîne în bună măsură lipsit de un sprijin intuitiv. Activitățile pe lotul școlar sînt, evident, foarte utile pentru înțelegerea funcțiunilor plantei. De asemenea, experimentul care se face, de obicei, în clasă pentru a ilustra fotosinteza dă rezultate pozitive. Totuși, nu trebuie să considerăm suficientă intuirea diverselor momente ale vieții plantei, pentru înțelegerea vieții ei.

Reprezentările complexe și plastice sînt necesare, chiar indispensabile, dar nu trebuie uitat că aceste reprezentări, pentru a fi „educative" sub raport cognitiv trebuie să fie saturate cu abstracțiuni, să fie ordonate logic și apropiate de conceptele generale. De aici necesitatea unor coordonate generale, universal valabile. Cercetările noastre au pus în evidență necesitatea elucidării din timp a conceptelor de bază ale botanicii, pentru ca apoi să se opereze cu ele în analiza unor materiale concrete. Pentru activizarea reprezentărilor, astfel de coordonate teoretice sînt deosebit de importante. Dacă datele particulare sînt îmbinate cu multă pricepere didactică cu cele generale,

atunci se poate evita atît formalismul verbal, cît și analitismul static. fragmentar, care constituie un viciu al cunoștințelor școlare de botanică. Noi nu neglijăm, în predarea botanicii, analiza, dar credem că acest procedeu indispensabil trebuie să fie însoțit într-o măsură mult mai mare, de eforturi care să ducă treptat la sinteze. Sinteza nu poate fi realizată numai final, ci permanent. Din acest punct de vedere este deosebit de importantă urmărirea succesiunii proceselor. Această relație temporară ajută mult la clarificarea dependențelor cauzale. Sistemul de fișe (cartonașe) realizat de noi nu are numai semnificația unui procedeu de cercetare, dar și pe aceea a unui procedeu didactico-metodic.

Operarea materială, în cazul de față, facilitează operarea logică. Saricinile de clasificare date permit fixarea unei juste orientări generale în material și astfel fac posibilă adîncirea unui grup de cunoștințe. În fond, aici se realizează un modelaj logic și, dacă lucrurile sînt duse pînă la capăt și preocupările sînt consecvente, se ajunge la sinteze integratoare care să cuprindă ansamblul cunoștințelor de botanică pe care elevii urmează să le însușească în clasa a V-a.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИОЛОГИИ РАСТЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ БОТАНИКИ

(Резюме)

В данной статье описывается экспериментальное исследование, проведенное с целью установления оптимальных путей усвоения знаний по физиологии растений учащимися V-го класса на уроках ботаники.

Авторы исходят из положения о том, что для выявления самых элементарных явлений физиологии растений необхсдимы каузальные синтезы, а именно — динамические.

В процессе усвоеня знаний — лучшую помощь учащиеся получают применением принципов конкретного и логического моделирований.

Новым обучающим экспериментом — в котором учащиеся получают карточки с определенными данными, с целью распределить и классифицировать эти же карточки — авторы указывают на возможности усовершенствования методики преподавания ботаники.

LES PROBLEMES PSYCHOLOGIQUES DE L'ASSIMILATION DES CONNAISSANCES DE PHYSIOLOGIE VÉGÉTALE, DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA BOTANIQUE

(Résumé)

L'article présente une recherche expérimentale orientée en vue d'établir les meilleurs moyens d'assimilation des connaisances concernant les fonctions de la plante, par les élèves de la V-e classe, dans le cadre des leçons de botanique. On part depuis la constatation que c'est une tâche difficile parce que, pour surprendre les phénomènes élémentaires de physiologie végétale, sont nécessaires des synthèses causales et d'un genre spécial — des synthèses dynamiques. Dans le processus didactique, les élèves peuvent être le mieux aidés par l'application des principes du modelage concret et du modelage logique.

Une nouvelle expérimentation instructive, avec des fiches où sont consignées certaines connaissances, fiches qui doivent être ordonnées et classifiées par les élèves, perment aux auteurs de démontrer les possibilités de perfectionnement de la méthodologie de l'enseignement de la botanique et d'approfondissement des connaissances des élèves.

PSYCHOLOGICAL QUESTIONS OF THE ACQUISITION OF NOTIONS OF PLANT PHYSIOLOGY AS PART OF BOTANY TEACHING

(Abstract)

This is the story of an experimental research work meant to illustrate the best methods of acquiring notions of plant functions by fith-form pupils at the botany class. And, of course, it is quite a problem as the understanding of notions of plant physiology, however elementary, requires some causal syntheses of a special type, viz. dynamic syntheses. To help pupils get to know all this it is best to apply the principles of concrete and logical modelling in the teaching process. This is done by having some notions written on tickest which the pupils have to sort out and classify. This method, the authors say, makes for greater efficiency of botany teaching and the acquisition of deeper knowledge of botany notions by pupils.

INSTRUIREA PROGRAMATĂ ŞI PROBLEMELE APLICĂRII EI ÎN ŞCOALĂ

I. RADU, E. KRAU, S. COZONAC
Univ. Babeş-Bolyai — Cluj

Opera complexă de construire a socialismului impune folosirea pe scară largă a ştiinţei şi tehnicii celei mai moderne. Această importantă cerinţă capătă expresie tot mai deplină şi în conţinutul şi formele de organizare a învăţămîntului. Pe această linie, şcoala noastră, ştiinţa pedagogică, pe lîngă sarcina de a valorifica şi dezvolta bogata experienţă didactică dobîndită, au menirea de a căuta neobosit soluţii tot mai eficace pentru înzestrarea tinerei generaţii cu datele ştiinţei şi tehnicii moderne.

După cum se ştie, volumul cunoştinţelor s-a lărgit în mod considerabil şi se extinde necontenit datorită dezvoltării impetuoase a ştiinţei contemporane. Pe de altă parte, timpul rezervat şcolarităţii, precum şi volumul memoriei copiilor, sînt —în mod practic — limitate.

Cum se va rezolva această contradicţie pe care progresul ştiinţei o accentuează tot mai mult? — iată o problemă care frămîntă în prezent gîndirea pedagogică.

Studiul de faţă prezintă una din soluţiile ce se anunţă în această problemă — instrucţia programată şi dispozitivele automate de învăţare — soluţie care se impune atenţiei lumii ştiinţifice în ultimii ani, în contextul ideilor promovate de cibernetică.

Instrucţia programată şi teoria învăţămîntului

Instrucţia programată nu diferă în mod esenţial de noţiunea obişnuită de învăţămînt. Printr-o serie de aspecte, instrucţia programată constituie o perfecţionare a procesului didactic obişnuit, căutînd să realizeze o dirijare cît mai deplină a activităţii de asimilare a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor. Se enunţă, de către unii autori, ca principii ale instrucţiei programate: 1) principiul paşilor mici; 2) principiul răspunsului activ; 3) principiul verificării imediate; 4) principiul ritmului propriu; 5) principiul revizuirii programului (după J. L. Evans). În fond, nu se formulează o nou-

tate esențială față de experiența școlară obișnuită, însă se tratează mai analitic unele aspecte ale muncii școlare. Totodată, manualele programate și mașinile de instruire permit controlul și stăpînirea desfășurării fiecărei verigi din activitatea de învățare a elevului. Față de mijloacele obișnuite, trei note sînt caracteristice — după A. Lumsdaine — instrucției programate în variatele ei forme :

În primul rînd se cere încontinuu un răspuns activ din partea elevului, dînd posibilitatea unei încercări și aplicări a fiecărui pas din ceea ce se învață.

În al doilea rînd, se creează o bază pentru informarea imediată a elevului asupra corectitudinii răspunsului dat, conducîndu-l direct sau indirect la corectarea greșelilor sale.

În al treilea rînd, elevul procedează pe o bază individuală, într-un ritm propriu ; elevii cu o gîndire mai rapidă străbat o secvență de instruire mai repede, cîtă vreme elevii mai lenți sînt conduși atît de încet cît este necesar, cu o răbdare nemărginită, spre a veni în întîmpinarea particularităților lor specifice [1].

Ideea instruirii prin intermediul unor dispozitive automate datează încă din 1926, cînd psihologul S. L. Pressey inventează o mașină care examinează, înregistrează rezultatele și predă. Dispozitivul lui Pressey era de formatul unei mașini de scris. Într-o ferăstruică se prezenta o întrebare și mai multe răspunsuri din care elevul trebuia să aleagă pe cel ce i se părea corect și să apese pe una din cele 4 clape ale mașinii corespunzătoare răspunsului ales. Dacă se alegea clapa corectă, mașina trecea la întrebarea următoare, altfel înregistra o eroare. Pe vremea aceea „mașina" lui Pressey și alte dispozitive inventate tot de el au fost considerate simple curiozități. Abia începînd din 1954 B. F. Skinner reușește să aducă instrucția programată în centrul atenției unor largi cercuri de psihologi și pedagogi, fiind preocupat să-i creeze și un fundament teoretic, bazat însă pe psihologia behavioristă.

Astăzi se desfășoară cercetări intense în acest domeniu în numeroase țări.

La noi în țară, cercetările referitoare la instruirea programată se desfășoară pornind de la principiile pedagogiei marxiste. Profesorului i se rezervă rolul conducător în procesul instructiv-educativ, iar metodele considerate au menirea de a mări eficiența activității sale și de a imprima o notă sporită de creativitate muncii didactice.

Studii experimentale legate de această temă au fost desfășurate în cadrul catedrei de psihologie a Universității Babeș-Bolyai din Cluj, începînd din anul 1962, la materii de învățămînt aparținînd atît științelor naturii (fizică, matematici), cît și celor umanistice (istorie).

În experiențele preliminare, cercetarea s-a efectuat pe baza unor texte programate (întocmite în sistemul de programare liniară). Seria încercărilor cuprinde capitole din fizică (clasa a VI-a și a X-a), din algebră (la clasa a VIII-a) și din istorie (la clasa a XI-a). Ca eșantioane de studiu am ales

[1] A. A. Lumsdaine: *Teaching Machines:* An Introductory Overview în „Teaching Machines and Programmed Learning" (A. A. Lumsdaine, R. Glaser) — A Source Book, N.E.A., 1960.

pînă la 10 subiecți în fiecare caz. Întrucît datele cantitative nu răspund unor cerințe statistice riguroase, am acordat prioritate analizei calitative a materialului faptic obținut [2].

Experimentul preliminar prezenta trei variante, după cum textul programat servea : a) ca *material de studiu*, suplinind manualul ; b) ca *înlocuitor al lecției orale* și c) ca *suport în predarea lecției*, oferind profesorului schema unui „algoritm de instruire" la o temă dată.

În prezent, se desfășoară sub conducerea catedrei noastre experiențe de durată, cu clase întregi de elevi și se fac încercări de introducere a instrucției programate în cadrul unui tip de lecție. De asemenea, prin colaborarea Cabinetului tehnic al universității noastre a fost confecționat un aparat de instruire programată, în curs de experimentare.

Pe baza experienței noastre, cît și pe baza bibliografiei cunoscute, vom prezenta în cele ce urmează unele probleme legate de aplicarea instrucției programate în școală. Ne referim mai întîi la operația de programare — lucrare esențială în această problemă, apoi vom da cîteva informații asupra mașinilor de instruire, iar la sfîrșit vom discuta — pe baza rezultatelor noastre — unele probleme deschise.

Modalități de programare

Operația de programare este cu totul diferită de conceptul de programare cunoscut în matematici, deși se utilizează uneori termeni identici. În cazul nostru, programarea este o *noțiune pedagogică* ; ea dezvoltă pe o treaptă superioară conceptul obișnuit de programă, de sistematizare a materialului și a activității elevului.

După cum se știe, programele școlare repartizează materialul de studiu pe ani de învățămînt, pe teme și subteme, indicîndu-se numărul necesar de ore. În instrucția programată, materialul de studiu se distribuie în unități elementare, în „cuante" de informație ce pot fi asimilate dintr-o dată, fără dificultate. Aceste unități elementare au căpătat denumirea de „pași", secvențe sau cadre. Fiecare temă se distribuie într-un număr determinat de pași, care asigură asimilarea deplină a materialului. La rîndul său, fiecare pas cuprinde o informație și pune o întrebare sau o problemă de control, care comportă un răspuns imediat. Așadar, pasul nu este numai o unitate de comunicare a unor cunoștințe, ci și de operare cu acestea. În cadrul fiecărei secvențe se cere elevilor o anumită activitate : alegerea unui răspuns din mai multe variante sau „construirea" independentă a răspunsului. Se înțelege că un program cuprinde și pași de fixare, de recapitulare, de aplicații etc., precum și indicațiile necesare privind activitatea elevului în legătură cu materialul dat.

Să dăm un exemplu din experimentul nostru la clasa a VI-a — un fragment de text programat —, atașîndu-i răspunsurile de control, care se distribuie de regulă pe alte pagini.

[2] Rezultatele au fost prezentate în studiul nostru „Aspecte psihologice ale instrucției programate", publicat în Studia Universitatis Babeș-Bolyai, fasc. Psychologia-Paedagogia, 1963.

Echilibrul corpurilor așezate

Răspunsuri de control

. . . . . .

18. În figură se vede un corp geometric, așezat mai întîi pe un plan orizontal și apoi pe un plan înclinat. Încearcă să duci verticala prin centrul de greutate C al corpului, în ambele poziții.

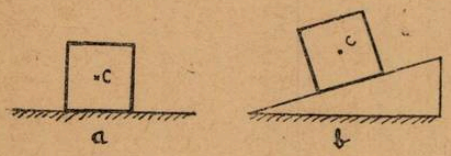


Fig. 1

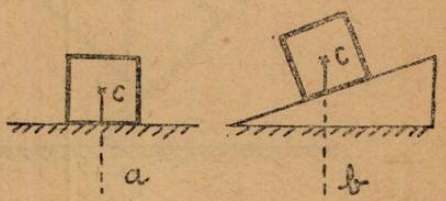


Fig. 2

19. Să așezăm un cilindru drept A pe o scîndură ce se poate ridica de la un capăt, așa cum se vede în fig. 3. Trasează verticala prin centrul de greutate și urmărește ce se întîmplă cu ea pe măsură ce se înclină cilindrul?

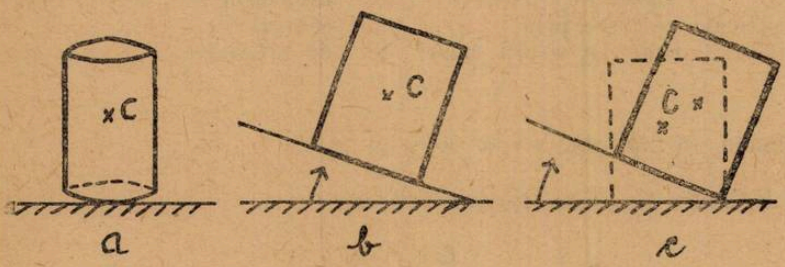


Fig. 3

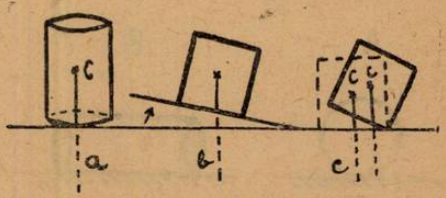


Fig. 4

Se deplasează spre marginea bazei de susținere

20. Dacă analizăm cu atenție figurile b, c de la nr. 19, putem observa că în aceste poziții ale corpului, verticala dusă prin centrul de greutate cade în interiorul . . . . . ; în acest caz cilindrul se află în stare de . . . . . .

bazei de susținere

echilibru

21. Dacă înclinăm cilindrul și mai mult, așa ca în fig. 5, constatăm că verticala dusă prin centrul de greutate C . . . . . în afara . . . . . În cazul acesta, cilindrul se va . . . . . .

cade, bazei de susținere răsturna

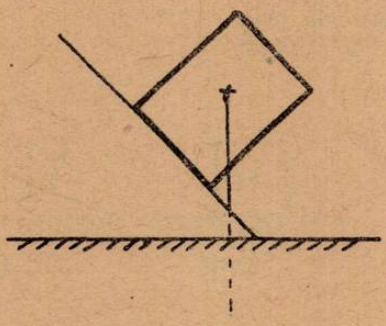


Fig. 5

22. Putem trage următoarea concluzie: corpurile așezate sînt în echilibru stabil cînd . . . . ce trece prin . . . . . cade în . . . . . bazei de susținere și se răstoarnă cînd verticala ce trece prin . . . . . cade în afara bazei de susținere.

verticala, centrul de greutate interiorul centrul de greutate

23. Să încercăm să aplicăm acum cele învățate.

Corpurile A.B.C. din fig. 6 se sprijină:

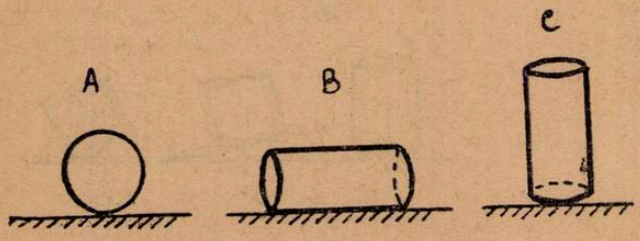


Fig. 6

pe un . . . . . pe o . . . . . pe o . . . . . .

punct, linie, suprafață

Aceste corpuri sînt în echilibru fiindcă . . . . . dusă din centrul de greutate trece:

verticala

în cazul A: prin . . . .

în cazul B: prin . . . .

în cazul C: prin . . . .

punctul de susținere, linia de sprijin baza de susținere

După cum se poate vedea, a programa înseamnă — în esență — a scrie o carte, un manual, dat într-un fel deosebit de cel obișnuit, urmînd o tehnică anumită. Materialul unei lecții, de exemplu care este expus în manual pe circa 3 pagini, apare în textul programat (în mod liniar) în 45—60 cadre sau pași mici, distribuite pe circa 9—10 pagini. Din acest punct de vedere, textul programat este pe deplin comparabil cu lecția orală care se desfășoară prin *conversație euristică*, adică printr-o suită logic ordonată de întrebări și răspunsuri.

Dacă se detașează secvențele orînduite în carte — sub formă de manual — și se transcriu într-un șir de diapozitive sau cartonașe, care se succed într-o anumită ordine, ori pe fîșii de hîrtie care se derulează sau se înregistrează pe filme, discuri etc., iar toate acestea se încadrează în anumite dispozitive de prezentare, vom putea înțelege — în principiu — cum au luat naștere ceea ce numim astăzi „mașini de instruire" („teaching machines").

În lumina considerațiilor expuse, se înțelege că numai materialul de bază dintr-o disciplină se programează, sistematizîndu-se în capitole, teme, subteme etc. Nu are sens de pildă, să programăm rezolvarea unor probleme oarecare, a unor exerciții simple, a unor părți descriptive sau ilustrative dintr-o temă, a unor elemente secundare etc. În această direcție, supunem programării numai „partea teoretică" și probleme-tip, care pot oferi modele de un anumit gen.

Diversele teme prevăzute în programele școlare comportă fiecare transmiterea unor cunoștințe, formarea unor priceperi și deprinderi. În operația de programare, toate acestea constituie formațiuni prea complexe, insuficient analizate. Pentru a putea distribui materialul în pași mici și a organiza în mod corespunzător activitatea elevului, trebuie stabilită în mod precis componența logico-psihologică a fiecărei teme, structura sa interioară. Este necesar, în acest sens, să se precizeze ce reprezentări și noțiuni se vor forma, ce operații intelectuale și deprinderi practice urmează să se elaboreze, succesiunea și modul lor de structurare logică, seria de exerciții prevăzute etc. Rezultatul final nu va fi doar un mozaic (de elemente), ci o formațiune unitară, avînd un profil bine conturat. Așadar, este vorba de o tratare mult mai analitică a materialului de studiu, un grad de detaliere mai avansat, pe care programele școlare obișnuite nu-l au în vedere.

Analiza psihologică ne arată că însușirea cunoștințelor implică formarea unor acțiuni cognitive interioare, a unor operații intelectuale, care, la rîndul lor, constituie premise pentru asimilarea noilor cunoștințe. Aceste acțiuni mintale ies ușor în evidență în proba de aplicare, cînd elevii sînt puși să opereze cu noțiunile învățate.

Pentru ilustrare, să analizăm un exemplu :

La fizică în clasa a VI-a se studiază tema „Centrul de greutate și echilibrul corpurilor", temă care a intrat în experimentul nostru.

Centrul de greutate al unui corp este definit : „Punctul în care se întretaie toate *direcțiile verticalelor* de atîrnare ale acelui corp...". Echilibrul corpurilor suspendate se analizează și se definește în funcție de poziția punctului de suspensie și a centrului de greutate pe *verticala* comună. În ceea ce

privește echilibrul corpurilor așezate, tratarea problemei se leagă de faptul dacă *verticala* ce trece prin centrul de greutate cade în interiorul (sau în afara) bazei de susținere.

Se poate vedea cum prin întreaga temă străbate *priceperea de a duce verticala*. Toate noțiunile introduse presupun acțiunea de trasare a verticalei, ca *operație mintală sau externă*.

Însușirea cunoștințelor cuprinse într-o temă oarecare nu se rezumă, așadar, la formarea unor reprezentări și noțiuni — condensate în anumite definiții sau caracterizări — ci presupune totodată și constituirea unor operații intelectuale.

Cum putem forma acțiuni sau operații mintale noi?

Simpla lectură, chiar repetată, a unei definiții, a unui text nu este suficientă. Nu poți asimila cunoștințe de fizică sau de matematici, de exemplu, ascultînd doar cuvintele altuia, fără să aștерni pe hîrtie formule, să încerci schițe, să le transformi etc. Noile noțiuni și operații intelectuale nu se transpun pur și simplu din capul profesorului în mintea elevului; ele pot fi însușite numai prin efort personal, prin activitatea proprie a elevului. Acest adevăr comun în pedagogie capătă, în instrucția programată, valoare de principiu.

După cum remarcă în mod just A. N. Leontiev, acțiunile și operațiile intelectuale nu pot fi arătate *copilului*, nu pot fi văzute, intuite senzorial de acesta. Elevul nu poate fi introdus în mod nemijlocit în procesul efectuării acțiunii mintale. De aceea, pentru a forma la copil o operație mintală nouă este necesar ca aceasta să-i fie dată în prealabil ca acțiune externă, adică să o *exteriorizăm*[3]. Se enunță astfel ipoteza: orice acțiune sau operație mintală, este legată genetic de activitatea materială, exterioară și se constituie ca act intelectual prin mecanismul „interiorizării" acțiunii externe, materiale (A. N. Leontiev, P. I. Galperin). O concepție asemănătoare găsim astăzi și la psihologul J. Piaget.

Ideea formulată prezintă o semnificație pedagogică evidentă. De la indicativ se trece la imperativ: pentru a elabora cu succes noi acțiuni și operații mintale trebuie să pornim de la forma lor obiectuală, de la acțiuni externe, materiale.

După cum se știe, în școală, acțiunea obiectuală ia adeseori forma unei „acțiuni pe hîrtie"; aici ea apare reprodusă în simple operațiuni de peniță[4], adică ia „forma materializată".

Instrucția programată, caracterizată prin „progresiunea în pași mici" trebuie să realizeze această cerință. În procesul învățării se pune problema de a forma acțiuni și operații intelectuale construite treptat din exterior, prin acțiuni materiale (sau materializate) desfășurate și interiorizate apoi în formații mintale prescurtate.

Pe de altă parte, operația de programare găsește numeroase puncte de sprijin în munca obișnuită; există programe școlare temeinic verificate, manu-

[3] A. N. Leontiev: *Despre abordarea istorică a psihicului uman*, în „Psihologia în U.R.S.S.", Editura științifică, București, 1963, p. 30.

[4] I. Radu: *Formarea priceperilor și deprinderilor practice în cadrul lecției*, în „Unele probleme ale lecției", E.S.D.P., 1960, p. 11.

ale reușite, precum și o bogată experiență practică, în măsură să ofere „programatorului" materialul necesar. Pentru a stabili, de pildă, lista noțiunilor care trebuie formate în cadrul unei teme, ordinea și corelația lor („matricea" conceptelor, cum se spune), asociațiile ce se impun pe plan orizontal și vertical etc., programele și manualele cunoscute sînt de mare ajutor. De asemenea, pentru a scoate în evidență operațiile intelectuale, precum și deprinderile practice care trebuie formate, experiența școlară acumulată oferă premise dintre cele mai prețioase. Pe aceeași linie, se colecționează exemplele caracteristice, întrebări și probleme de control, probleme-test, aplicații necesare, contraste, asemănări etc., se notează greșelile tipice făcute de elevi, dificultățile mai frecvente, întocmindu-se „programe suplimentare" pentru depășirea acestora.

În textele programate trebuie să capete expresie și preceptele psihologiei pedagogice referitoare la formarea noțiunilor, a operațiilor mintale și a deprinderilor practice. Cercetările experimentale au precizat o serie de procedee care înlesnesc procesele de abstractizare și de generalizare implicate în formarea noțiunilor : adăugarea unor obiecte (exemple, fapte) din aceeași clasă, variația notelor neesențiale și menținerea constantă a celor esențiale, opunerea, introducerea unui diferențiator etc. [5].

Aceste procedee ușurează activitatea analitico-sintetică ce stă la baza însușirii cunoștințelor de către elevi și în felul acesta ele pot servi drept reguli în programarea materialului de studiu.

Rezultă din cele expuse că operația atît de dificilă și de laborioasă a programării comportă colaborarea specialistului într-o anumită disciplină (avînd o mare experiență pedagogică) cu logicianul și psihologul.

Se cunosc pînă în prezent două moduri principale de întocmire a programelor și anume programele „liniare" preconizate de B. F. Skinner și cele „ramificate" preconizate de N. A. Crowder.

B. F. Skinner [6] așază la baza însușirii cunoștințelor întărirea pozitivă. Programele sale constituie o înlănțuire de pași mici *, care pot fi rezolvați fără nici o dificultate. În felul acesta se scontează răspunsuri corecte în proporție de 90—95 %.

Programa întocmită după preceptele lui Skinner conține cadre expozitive (uneori o figură sau descrierea unui experiment), urmate de alte cadre de fixare în care textul prezintă lacune ce trebuie completate de elev, cerîndu-i-se astfel să-și „construiască" răspunsul în concordanță cu informația primită anterior și cu sugestiile cuprinse în însăși formularea întrebării.

Pentru ilustrare, redăm mai jos un fragment din textul programat utilizat la lecțiile de istorie.

---

[5] Al. Roșca: *Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv*, în „Studii de psihologie pedagogică", E.S.D.P., 1958, pp. 9—45.

[6] B. F. Skinner: *The science of Learning and the Art of Teaching*, Har. Educ. Rev., 1954, 24.

* Principial, dimensiunea pașilor depinde de sistemul de programare, de materia ce se programează și de vîrsta elevilor cărora li se adresează. Ea crește pe treptele superioare ale învățămîntului.

Intensificarea luptei pentru Unire ; atitudinea marilor puteri. Înfăptuirea Unirii de către masele populare

Răspunsuri de control

1. După înfrîngerea revoluției din 1848 lupta pentru . . . . .a fost continuată de Nicolae Bălcescu, Mihail Kogălniceanu și de alți intelectuali progresiști. Această luptă a fost susținută de popor, iar în străinătate de emigranți străini și de opinia publică progresistă. — Unire

2. Lupta pentru . . . . . s-a intensificat după 1848, ea a fost susținută în țară de masele . . . . . iar în străinătate de emigranți romîni și de opinia publică . . . . . — Unire ; populare ; progresistă

3. Intensificarea luptei pentru . . . . . a avut loc atît în țară, fiind susținută de . . . . . , cît și în străinătate susținută de . . . . . și de opinia . . . . . — Unire ; masele ; populare ; emigranți romîni ; publică progresistă

4. Lupta crescîndă din . . . . . și din . . . . . pentru . . . . a determinat marile puteri să discute problema Unirii la Congresul de la Paris din 1856. — Țară ; străinătate ; Unire

5. La Congresul de la . . . . din anul . . . . datorită intensificării luptei pentru . . . . . atît în . . . . . cît și în . . . . . s-a discutat problema . . . . . — Paris ; 1856 ; Unire ; țară ; străinătate ; Unirii.

6. Datorită faptului că Unirea era susținută de popor, iar în străinătate de . . . . . romîni și de opinia . . . . . progresistă marile puteri au hotărît să discute această problemă la . . . . . de la . . . . . din anul . . . . . — Emigranții ; publică ; Congresul ; Paris ; 1856.

7. Congresul de la . . . . din anul . . . . a hotărît : 1) Să pună Țările . . . . . sub protectoratul marilor puteri. 2) Să înființeze o Comisie a Dunării care să reglementeze navigația pe . . . . . 3) Să convoace Divanurile Ad-hoc care să se pronunțe asupra organizării viitoare a țărilor . . . . . — Paris ; 1856 ; Romîne ; Dunăre ; romîne

8. Marile puteri întrunite în . . . . . de la . . . . . din anul . . . . . luînd în discuție problema . . . . . au hotărît : 1) Punerea țărilor . . . . . sub protectoratul . . . . . 2) Înființarea Comisiei . . . . . pentru reglementarea comerțului pe . . . . . 3) Convocarea Divanurilor . . . . . care să discute asupra organizării viitoare a . . . . . — Congresul ; Paris ; 1856 ; Unirii romîne ; marilor puteri. Dunării ; Dunăre ; Ad-hoc ; Țărilor Romîne

9. Congresul de la . . . . . din anul . . . . . Paris ; 1856 ;
a hotărît :

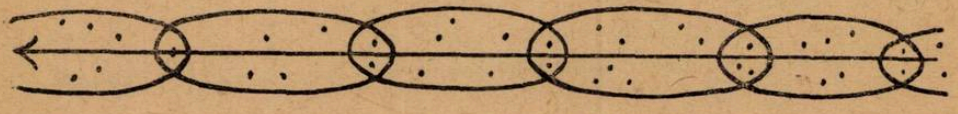
1) . . . . . Punerea Țărilor Romîne sub protectoratul marilor puteri.

2) . . . . . Înființarea Comisiei Dunării

3) . . . . . Convocarea divanurilor Ad-hoc pentru organizarea viitoare a Țărilor Romîne.
. . . . . .
. . . . . .

Avînd în vedere, însă, că rezolvările elevilor sînt corecte în proporție de 90—95%, confruntarea acestora cu soluțiile date de autorul programei * va avea rolul unei întăriri pozitive care dă celui care învață sentimentul succesului, îl convinge de justețea operației efectuate și este un stimulent important în însușirea celorlalte noțiuni. Astfel, pas cu pas elevul străbate întregul program (de aici denumirea de „liniar"), desigur însă fiecare în *ritmul* său *propriu*.

Programarea liniară constituie o atare înlănțuire a cadrelor, încît fiecare din ele să conțină elemente comune cu cel precedent (sau precedente), precum și cu cel următor (vezi fig. 7). Astfel crește probabilitatea unor rezolvări corecte, avînd în vedere că răspunsul dat la cadrul C_n, verificat imediat, în-



(după Green)
c = cadru

Fig. 7.

dreaptă subiectul spre soluționarea justă a secvenței C_{n+1}, care prezintă note comune cu C_n și cu C_{n+2}. Desigur, acoperirea reciprocă a cadrelor nu trebuie să meargă prea departe. Ar rezulta o sporire inutilă a volumului programei și a timpului necesar pentru parcurgerea ei. O anumită „încrucișare a sferelor" trebuie să existe însă între pașii consecutivi spre a se putea asigura o reducere la minimum a erorilor. În ultima analiză, măsura în care notele unui cadru sînt incluse în celălalt este dată de specificul materiei programate, precum și de particularitățile de vîrstă ale elevilor care lucrează cu ea.

Pentru ilustrarea acestei desfășurări liniare, vom da un exemplu de la fizică (cl. a X-a) din experimentul nostru.

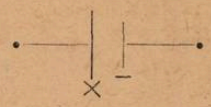
* Programa oferă și răspunsurile de control, fie detașate pe cartonașe, fie lipite ușor alături, fie distribuite pe alte pagini.

Circuit de curent alternativ cu capacitate

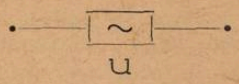
Răspunsuri de control

1. Știm că oricare circuit electric se compune din mai multe elemente. Elementul nelipsit oricărui circuit este . . . . . sursa de curent
Pe lîngă acesta, ca elemente mai putem avea : rezistențe, inductanțe și capacități.

2. Sursele de curent pot fi de două feluri : surse de curent continuu avînd semnul convențional . . . . și



surse de curent . . . . . avînd semnul convențional . . . . . alternativ



3. Să considerăm acum un circuit format dintr-o sursă de curent continuu și să introducem în acest circuit un condensator (o capacitate) care are semnul convențional ⊣ ⊢ iar simbolul . . . . . Cele 2 linii paralele din desen reprezintă . . . . . condensatorului, iar spațiul dintre ele reprezintă . . . . . C armăturile dielectricul

4. Știind aceste lucrări, desenați un circuit care să cuprindă : o baterie, un condensator și un întrerupător. Spuneți în ce stare electrică se găsesc armăturile condensatorului cînd circuitul este deschis ?

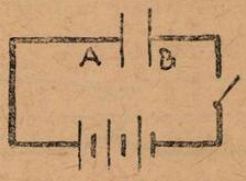


Fig. 8

armăturile sînt în stare neutră

5. Dacă în montajul din figură format din baterie, ... și . . . . . se închide circuitul, atunci tensiunea electromotoare a bateriei împinge electronii de pe armătura A spre armătura . . . .

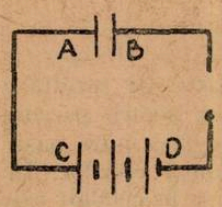


Fig. 9

condensator
întrerupător

B

6. În urma deplasării electronilor de la armătura A la armătura B, condensatorul se încarcă, adică una din armături B are un . . . . . de electroni, iar armătura A un . . . . . de electroni. Deplasarea electronilor de la o armătură la alta a durat un timp extrem de scurt.

surplus
deficit

7. Știm că între 2 puncte ale unui conductor va circula curent, cînd între ele există o diferență de potențial. În cazul nostru electronii vor circula în sensul indicat de la . . . spre . . . pînă cînd între punctele B și D diferența de potențial va fi egală cu . . . . . În momentul acestă spunem că s-a . . . . . condensatorul.

A ; B ;
zero
încărcat

8. Această încărcare a condensatorului a durat un timp . . . . . Din momentul în care condensatorul s-a încărcat, între armăturile condensatorului s-a creat o diferență de potențial egală cu U_1 ; electronii ar putea circula numai între plăcile condensatorului, adică prin . . . . . Se pune întrebarea : electronii vor putea (nu vor putea) circula prin dielectric ?

extrem de scurt
dielectric
nu vor putea

9. *Concluzie.* Un condensator introdus într-un circuit de curent continuu echivalează cu un întrerupător.

10. Concluzia enunțată poate fi dovedită experimental. Pentru aceasta formăm un circuit compus din : o baterie, o lampă care are semnul convențional . . . . și simbolul . . . . un condensator C și un întrerupător.

Realizînd montajul desenat și închizînd circuitul, care din elementele circuitului ne va indica efectul așteptat ?

. . . . . .

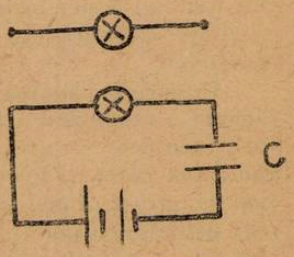


Fig. 10

Din exemplul dat se poate observa că răspunsul dat de elevi poate lua formă grafică sau verbală, după caz. De asemenea, în succesiunea răspunsurilor cerute există o anumită gradație : completare printr-un cuvînt, prin două . . . . pînă la n cuvinte, completarea unei scheme, întocmirea unei scheme, complicarea ei etc. Deoarece materialul se distribuie în pași mici există riscul dispersiei, greutăți în sinteză și în generalizare. Se impune astfel intercalarea pe parcurs a unor scheme recapitulative, care ușurează sinteza materialului, iar — în final — un rezumat al conținutului esențial.

O tratare net deosebită a fost inaugurată de N. A. Crowder [7], care-și bazează metoda pe argumentul că elevului trebuie să i se dea o șansă de a greși. Întemeiată pe acest principiu, programarea sa, în care dimensiunea pașilor apare mult sporită, oferă spre alegere, alături de un răspuns corect, și cîteva eronate. Dacă elevul alege unul greșit, i se explică natura greșelii și este condus printr-o serie auxiliară de pași (subprogram) înapoi spre întrebarea la care dăduse inițial un răspuns incorect. În cazul unei rezolvări bune de la început, numeroși pași de fixare pot fi în schimb omiși.

[7] N. A. Crowder : *Automatic Tutoring by Means of Intrinsec Programming*, în volumul E. H. Galanter (ed.) Automatic Teaching, The State of the Art., New-York, Wiley, 1959.

Pe baza considerațiunilor de mai sus se pot elabora diferite variante[8] de programare, ramificate. Cea mai simplă este cea în care răspunsurile corect alese îndrumă spre o secvență nouă din seria de bază, cîtă vreme alegerea unui răspuns eronat atrage după sine un cadru auxiliar în care se explică natura greșelii și se sugerează direcția pe care trebuie să se meargă în rezolvare. Apoi subiectul este trimis înapoi la întrebarea de bază pe care prima dată n-a știut s-o rezolve. Grafic, acest fel de programare ar putea fi redat ca în fig. 11.

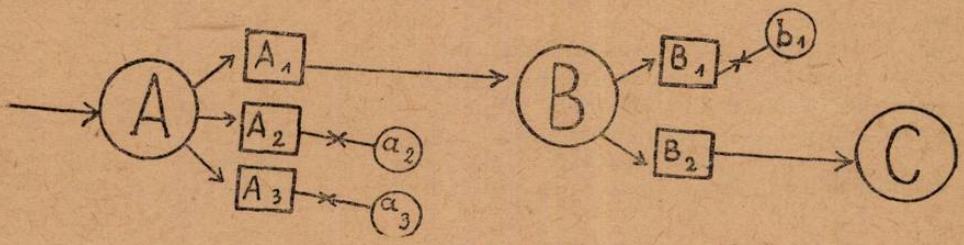


Fig. 11

Cu A,B,C sînt notate întrebări din seria de bază, cu A_1, A_2, A_3 și B_1, B_2 sînt notate răspunsurile prezentate pentru alegere, a_1, a_2 și b_1 reprezintă cadre auxiliare necesare din cauza faptului că A_2, A_3 și B_1 constituie răspunsuri incorecte.

În varianta de mai sus ajutorul a constat propriu-zis în explicarea naturii eronate a răspunsului ales. Se poate însă construi un program în care o rezolvare incorectă să atragă după sine o întreagă serie de pași auxiliari, după epuizarea căreia subiectul este îndreptat înapoi spre întrebarea inițială soluționată greșit. Particularitatea acestei variante constă în faptul că la teme mai dificile însăși ajutorul este „programat", elevul fiind condus prin mai mulți pași spre rezolvarea justă. La greșeli mai ușoare se dau și pe mai departe simple lămuriri.

O altă variantă folosită frecvent în programarea ramificată este cea în care un răspuns greșit la o chestiune mai importantă întoarce subiectul la un cadru deja parcurs din seria de bază.

În felul acesta programele „ramificate" ale lui Crowder permit o mai mare individualizare decît cele liniare ale lui Skinner. Marea reclamă care li se face în Apus trebuie însă privită cu oarecare rezervă pentru motivul că ele prezintă și serioase neajunsuri. În primul rînd alegerea unui răspuns corect se poate face în mod absolut întîmplător, mai ales dacă se prezintă puține alternative. În al doilea rînd, reproducerea și capacitatea de a recunoaște corect nu înseamnă și capacitatea de a reproduce corect. În sfîrșit, prezentarea unor rezolvări eronate, mai ales dacă ele au fost acceptate, poate avea drept urmare întipărirea lor în locul celor corecte. Pe de altă parte, programarea ramificată este legată destul de strîns de răspunsurile pe baza „alegerii

[8] Vezi: Norman A. Crowder: *Automatic Tutoring by Intrinsec Programming*, A. A. Lumsdaine and R. Glaser (ed.): Teaching Machines and Programmed Learning — P. Source Book, N.E.A., 1960.

multiple", deoarece seriile auxiliare se atașează unor alternative de rezolvare bine precizate. În cazul răspunsurilor „construite" e imposibil ca pentru orice formulare eronată să se elaboreze un material ajutător, fiindcă nu este cu putință să se prevadă toate greșelile care ar putea surveni.

Programele — o dată întocmite — se supun experimentării și apoi se revizuiesc pe baza listei răspunsurilor obținute pînă cînd reducem procentul greșelilor sub 10%. Înregistrarea rezultatelor în vederea revizuirii programelor se poate face pe baza unui tabel avînd rubricile din exemplul de mai jos :

Nr. de ordine al secvenței	Cotarea răspunsurilor					Observații
	Olaru P.	Cosma V.	Negru I.	Nicoară G.	Total	
1.	+	+	+	0		
2.	+	—	+	+		
.	.	.	.	.		
.	.	.	.	.		
.	.	.	.	.		
n						

Cotarea răspunsurilor se poate face prin notații calitative (de ex. răspuns bun se notează cu +, răspuns greșit cu —, iar absența răspunsului cu 0). Se totalizează în dreptul fiecărui cadru și se constată punctele dificile ale programului. La „Observații" se înregistrează greșeli caracteristice, formulări apropiate etc., material ce va servi la revizuirea programelor.

Mașini de instruire automată

La început ideea instrucției programate s-a legat strîns de aceea a unor „mașini de învățat". Precum se va vedea, termenul nu este cel mai fericit, deoarece în contextul instrucției programate mașina are doar un rol auxiliar; el s-a încetățenit însă și continuă să fie folosit pentru desemnarea dispozitivelor tehnice de prezentare a programelor. Așadar, mașina constituie doar un vehicul tehnic al programei ce reprezintă esența noii metode și poate apărea în forme fizice destul de variate.

În prezentările cele mai simple programele apar în broșuri, manuale. Munca depusă cu ele nu necesită nici un fel de auxiliare tehnice. Elevii lucrează individual, fie direct pe text, fie pe fîșii de hîrtie alăturate textului, pentru ca acesta să mai poată fi folosit. Programelor liniare le corespund și manuale liniare, în care răspunsul corect se află de obicei pe pagina următoare. (În experiențele făcute de noi răspunsul de control era detașat pe cartonașe separate sau se găsea imediat lîngă cadrul conținînd întrebarea, dar lipit). În felul acesta elevul nu mai pierde timpul cu răsfoitul cărții, cu

căutarea numărului răspunsului etc. și nici nu se poate uita la răspunsurile următoare.

Programele ramificate se elaborează sub forma unui „manual în dezordine". Răspunsurile diferite care se atașează fiecărui cadru îndrumă la rîndul lor spre o altă pagină, unde se află fie continuarea seriei de bază (dacă s-a ales răspunsul corect) sau pașii auxiliari necesari din cauza alegerii unui răspuns eronat.

Programele-manuale se bucură de o largă răspîndire. Ele se utilizează în general cu același randament ca cele combinate cu folosirea mașinilor; pînă acum nu s-a putut dovedi o superioritate netă a învățămîntului programat cu mașini. Este, de altfel, semnificativ că din cele 122 de programe puse în vînzare în S.U.A., la materii variate de învățămînt, în anul 1962, 31,1% puteau fi folosite numai ca manual, 62,3% sub formă de manual sau text pentru mașină și numai 6,6% din programele elaborate erau adaptate numai mașinilor [9].

Modul de prezentare a programelor utilizate la mașini îl poate constitui, de asemenea, textul (tipărit pe fișii sau cartonașe), dar îl pot constitui și diapozitivele, banda de film sau magnetofon. Aceste din urmă forme sînt mai rare, din cauza costului ridicat al instalațiilor tehnice cerute.

În fond, esența învățămîntului programat îl constituie — precum s-a arătat — programa. Mașina este vehiculul ei tehnic, care realizează contactul dintre elev și un personal cu calificare superioară, științifică și pedagogică — elaboratorii programei. Folosirea mașinilor ușurează întrucîtva controlul muncii elevilor. Ele prezintă materialul într-o succesiune logică, organizată și cer un răspuns determinat, univoc. Față de broșurile programate, mașinile au și avantajul că nu permit consultări anticipate ale răspunsurilor de control. În afară de aceasta, mașina înregistrează răspunsurile elevului în așa fel, încît să nu poată fi schimbate după ce o dată le-a introdus în dispozitiv.

Soluțiile tehnice ale înregistrării rezolvărilor variază după programa folosită și după complexitatea tipului de mașină. La sistemul „alegerii multiple", unde fiecare întrebare este urmată de cîteva variante de răspunsuri, mașina marchează acționarea clapelor necorespunzătoare (răspunsurile sînt numerotate și fiecăruia îi corespunde o anumită clapă). Anunțînd elevul că a greșit, unele introduc o serie auxiliară de întrebări, iar altele prezintă întrebarea următoare numai după ce se dă răspunsul corect. La programele cu răspunsuri „construite" elevul își scrie completarea la text pe un cartonaș pe care-l introduce într-o ferăstruică de unde nu mai poate fi scos. Abia acum apare și răspunsul corect, permițînd confruntarea și asigurînd întărirea acțiunii.

Funcțiunile arătate pînă acum pot fi îndeplinite și de mașini relativ simple și ieftine, cu acțiune mecanică și electromecanică. Acestea au dat, de altfel, rezultate destul de bune. Ele oferă, însă, profesorului informațiile despre reușita elevilor abia după parcurgerea programei, lăsîndu-i și sarcina aprecierii activității lor.

[9] Programs' 62, A Guide to Programed Instructional Materials, The Center for Programed Instruction, Inc. Washington, 1962.

Există astăzi mașini foarte complexe, ca cele de tip „Examinator" în U.R.S.S., „Plato" și „Class" în S.U.A., prin care profesorul poate primi informații despre reușita oricărui din aproximativ 300 de elevi, inclusiv aprecieri prin notă pe care le poate accepta sau schimba, dacă crede de cuviință. Asemenea mașini au ca dispozitiv principal un calculator electronic și folosesc de obicei o instalație de televiziune, materialul format dintr-o serie de diapozitive proiectîndu-se pe un ecran așezat în fața elevilor. În timp ce instalațiile simple erau cît se poate de potrivite pentru programele liniare, mașinile complexe pot fi utilizate cu succes pentru programele ramificate. Dacă elevul are dificultăți în darea răspunsului la una din întrebări, el poate cere „ajutor", pe care-l primește printr-o serie auxiliară de diapozitive. Răspunsurile sînt tipărite de elevi, folosind o claviatură cu 64 de clape (literele, cifrele și diferitele simboluri), iar calculatorul electronic compară aceste răspunsuri cu programa introdusă în mașină, le apreciază, socotind — totodată — și timpul cheltuit pentru fiecare întrebare.

În general, mașinile pot fi folosite atît pentru predarea noilor cunoștințe, cît și pentru corepetare și examinare (mai ales la colocvii, înaintea lucrărilor de laborator etc.). La examene propriu-zise se utilizează mai puțin, căci ele nu pot aprecia diferențele calitative ale diferitelor procese de rezolvare, originalitatea gîndirii. În ultima vreme însă, s-au făcut progrese și în această direcție, la mașinile complexe cu „memorie" și cu calculator electronic.

Pentru corepetare se folosesc, în institutele de învățămînt din U.R.S.S., pe scară largă, așa-numitele mașini „Repetitor", care prezintă o serie de întrebări, indicînd — în cazul unui răspuns greșit — paragrafele din curs sau din manual care se cer consultate pentru a obține informația necesară. Pe același principiu s-au construit și mașini pentru învățarea materiei noi, care indică întîi capitolele care trebuie citite și prezintă apoi întrebări de control. La un răspuns incorect, studentul este îndrumat spre paragrafele corespunzătoare din curs. În cazul unei atitudini neglijente cînd, răspunsurile greșite se repetă, mașina se deconectează și înștiințează profesorul.

În experiențele care se efectuează la catedra noastră se utilizează un aparat relativ simplu, construit la Cabinetul tehnic al Universității *.

Aparatul de instruire programată funcționează automat, pe baza unor dispozitive electromecanice. Datorită acestora, operațiile pe care le face elevul sînt simplificate destul de mult. La apăsarea pe o clapă apare scrisă într-o fereastră informația și întrebarea. Elevul scrie răspunsul său în cadrul alăturat, după care apasă pe clapa ce îi furnizează răspunsul de control. Ca urmare, răspunsul său se acoperă cu o placă de material plastic transparent (pentru a nu mai putea fi modificat) și apare răspunsul exact, pentru comparare.

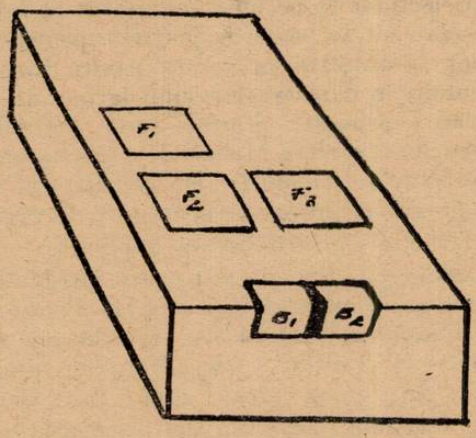
În continuare, subiectul comandă apariția secvenței următoare și procedura se repetă ca mai sus.

---

* Aparatul a fost proiectat și construit de ing. *E. Burzo, de ing. E. Pascu* și de fizician *E. Țigăra*.

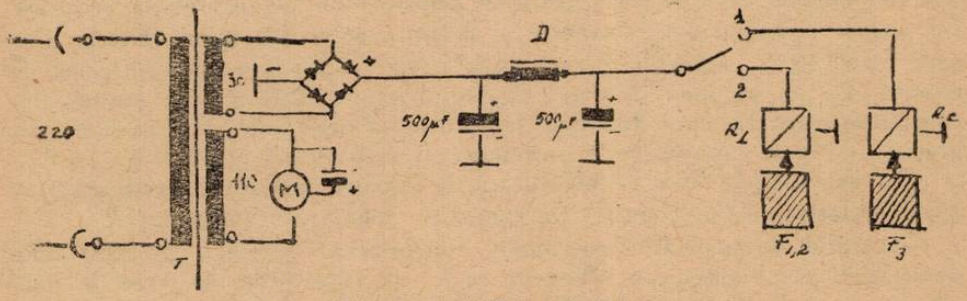
Mașina poate prezenta cca. 60 de secvențe și răspunsuri corecte de control, fără a necesita înlocuirea benzii. După terminarea experienței, cercetătorul poate analiza calitativ și cantitativ răspunsurile date de către elevi.

Dimensiunile reduse și faptul că aparatul se alimentează la rețeaua de curent alternativ fac posibilă transportarea lui la locul experienței.



F_1: Fereastră cu informația și întrebarea
F_2: Fereastră cu răspunsuri corecte
F_3: Fereastră cu răspunsurile elevului
B_1, B_2 Butoane de comandă

Fig. 12



Schema electrică de principiu

Fig. 13

Unele probleme deschise

După cum rezultă din experiențele noastre, aplicarea instrucției programate în școală ridică o serie întreagă de probleme, care urmează să fie precizate pe baza unor cercetări ulterioare. Se știe că majoritatea studiilor experimentale referitoare la eficiența instruirii programate arată rezultate promițătoare, unele chiar spectaculoase. Totuși, datele obținute nu au fost totdeauna

concludente. Diferențele constatate în favoarea instrucției programate nu sînt semnificative în toate cazurile; ele nu infirmă în mod sistematic „ipoteza nulă". Autorii sînt însă unanimi în a recunoaște instrucției programate posibilități largi de dezvoltare, în viitor, în strînsă legătură cu succesele ciberneticii.

Desigur, instrucția programată nu trebuie considerată ca o metodă universală de instruire, ci ca una din căile prin care se poate realiza procesul de învățămînt în condiții determinate.

Din experiențele noastre a reieșit clar că și atunci cînd se parcurg mai multe capitole ale unei materii numai pe bază de instrucție programată este neapărat necesar ca sistematizarea temelor, a subcapitolelor și a capitolelor să se facă printr-o activitate comună cu profesorul. Aceasta este una din căile prin care, și în aceste condiții ale muncii individuale prelungite, profesorul continuă să conducă procesul instructiv-educativ. În felul acesta, nu putem vorbi, firește, de integrarea *în fiecare lecție* a instrucției programate, în schimb se pune problema integrării ei în predarea unei *teme*, a unui *capitol*. Instrucția programată poate apărea astfel ca una din metodele de învățămînt de care profesorul se poate folosi, alături de altele. Ea ajută cadrelor didactice să imprime mai multă varietate procesului instructiv.

Există și posibilitatea de a folosi chiar în sînul unei lecții programarea unor anumite momente ale ei, de exemplu transmiterea cunoștințelor noi prin munca independentă a elevilor, sau fixarea cunoștințelor prin aplicații mai largi. Asemenea încercări sînt în curs de desfășurare și în colectivul nostru. Noutatea introdusă în desfășurarea lecției trezește la elevi o atitudine activă și o atenție maximă în timpul lucrului, constituind astfel garanția unei însușiri eficace a materiei parcurse. În plus, noțiunile însușite în pași mici, printr-o activitate proprie și într-un ritm propriu, sînt asimilate clar, precis și temeinic. Ele nu sînt numai înțelese în toate laturile lor, dar și mult mai bine memorate.

Se pretează la „momente programate" acele părți ale materiei de studiu care se pot algoritmiza ușor și însuși în mod independent, pe baza unui instructaj prealabil. Experiențele efectuate în predarea gramaticii, de exemplu, arată că un asemenea procedeu duce la rezultate bune și la clasele mici, unde desfășurarea unei serii întregi de lecții programate se lovește de anumite dificultăți.

Deși asigură procesului învățării un anumit grad de perfecționare tehnică, instrucția programată lasă deschisă — după aprecierea noastră — problema *motivației învățării*. Principiul întăririi pozitive menționat mai sus constituie, totuși, o schemă monotipică de întărire, fapt care iese ușor în evidență într-o experiență de durată cu elevii. În formele ei actuale, instrucția programată presupune o motivație a învățării deja consolidată, o participare conștientă a elevilor, ceea ce întîlnim mai ales la școlarii mari și apoi la studenți sau la adulți.

Din exemplele redate s-a putut vedea că textul programat cere adeseori elevului să dea răspunsuri verbale sau grafice, completînd doar anumite lacune (din text ori din figuri). Experiențele noastre au arătat că la școlarii mai mici și, în general, la elevii care au mai puține cunoștințe există riscul de a se transforma procesul de învățare într-un simplu „test de completare", la sfîrșitul căruia elevul nu știe efectiv lecția. Se impune astfel introducerea

la început a unor probleme în măsură să creeze o stare de așteptare, de curiozitate, care va fi satisfăcută prin parcurgerea textului programat. În felul acesta elevul va parcurge cu interes materialul și-l va însuși mai trainic.

Se ridică apoi problema naturii *răspunsului* cerut de la elevi, precum și a modului de distribuire a răspunsurilor de control, mai ales în manuale.

Se înțelege că nu poți dirija în mod eficient formarea unui proces psihic, a unei operații intelectuale, fără ca acestea să capete într-un fel sau altul o *expresie exterioară*, controlabilă. Este necesară o „exteriorizare" continuă a proceselor intelectuale atît pentru a le forma în mod activ, cît și pentru a le controla în mod sistematic. Elevul examinează un obiect, un fenomen sau un text (la gramatică, de exemplu), analiza făcută poate apărea într-o subliniere, într-o schemă sau într-o relație. Alegerea modului de exteriorizare constituie o problemă destul de dificilă, iar experiența școlară dispune în prezent de o gamă limitată de asemenea modalități. Pentru operația de programare sînt necesare posibilități mult mai numeroase, unele din acestea fiind cu totul noi.

S-a putut observa, de asemenea, din exemplele date, că diferitele secvențe ce compun un program comportă un *răspuns univoc*.

Se pune în mod firesc întrebarea: cum se dezvoltă pe această bază gîndirea elevului?

Aparent, textul programat (în mod liniar) rămîne un simplu „test de completare", în esență, o probă de memorie. Însă, discuțiile purtate cu elevii mari — în cadrul experiențelor noastre — infirmă această apreciere. Față de manualele obișnuite, textul programat, utilizat ca material de studiu la fizică în clasa a X-a, prezintă o serie de avantaje: conduce pe elevi în aprofundarea fenomenelor, sînt sesizate aspecte obișnuit neobservabile, obligă pe elevi să gîndească, să depună o activitate proprie etc. Prelucrarea minuțioasă a conținutului, distribuirea lui în pași mici, adîncirea analizei fenomenelor, logica interioară a prezentării materialului, asigură formarea unor noțiuni clare și precise.

Experiențele noastre preliminare au arătat că la elevii cu mai puține cunoștințe consumul de timp pentru învățare aproape se dublează, iar la elevii buni crește cu cca 20—30% față de pregătirea obișnuită după manuale. Acest lucru se poate datora, pe de o parte, noutății stilului de muncă, iar pe de altă parte, controlului riguros al asimilării materialului, impus de textul programat. Elevul care învață singur acasă în condiții obișnuite se poate mulțumi cu un nivel de însușire a materialului mai mult sau mai puțin corespunzător. Fiecare își făurește parcă un „etalon" propriu, pe măsura condițiilor și posibilităților de care dispune. Broșura de text programat reunește în paginile sale atît „manualul", cît și „caietul de lucru", fixînd întrebări de control, problemele-test ce trebuie rezolvate, instituind astfel un control obiectiv și unitar. Este de așteptat ca volumul de muncă să crească, mai ales la început, pînă se însușește tehnica nouă de studiu; timpul mărit de studiu se compensează însă prin calitatea cunoștințelor asimilate.

Pentru dezvoltarea gîndirii elevilor, ar fi necesar să înregistrăm mai ales raționamentul care conduce la aflarea răspunsului, metoda prin care se obține răspunsul just și să putem dirija în mod corespunzător acest proces. La nivelul actual de dezvoltare al instrucției programate, problema aceasta

rămîne deschisă, deoarece se izbește de mari dificultăți în construcția dispozitivelor automate de învățare.

Valorificarea școlară a instrucției programate ridică, după cum se poate vedea, o serie de probleme variate pe care cercetarea ulterioară are sarcina să le rezolve.

Este incontestabil, însă, că instrucția programată prezintă o serie de aspecte pozitive; ea asigură procesului învățării un anumit grad de dirijare și perfecționare tehnică, pe care munca școlară obișnuită nu-l cunoaște. Programarea se anunță astfel ca o soluție în sporirea eficienței activității didactice, motiv pentru care merită să fie încorporată procesului instructiv din școala noastră

ПРОГРАММИРОВАНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОПРОСЫ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В НАШЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

На основе предварительных экспериментальных исследований и известных данных из педагогической литературы в статье обсуждаются три вопроса: 1) возможности программирования материала и деятельности учащихся, 2) обучающие машины, 3) открытые вопросы применения программированного обучения в условиях нашей школы.

Экспериментальное исследование имело три варианта в зависимости от того, чем именно являлся программированный текст: а) материалом для усвоения (вместо учебника), б) заменителем устного изложения урока, в) основой, „алгоритмом обучения" на определенную тему. В настоящее время проводятся более продолжительные исследования, охватывающие полные классы.

В статье приводятся примеры линейного программирования урока физики (X-ый класс) и истории (XI-ый класс). Уточняя некоторые психологические положения, авторы обсуждают вопрос формирования понятий и умственных действий в свете гипотезы Леонтьева и Пиаже.

Во второй части приводятся некоторые данные об обучающих машинах и их применении в программированном обучении.

В последней части статьи обсуждаются вопросы поднятые применением программированных текстов в школе и, в особенности, вопрос о месте программированного обучения на уроке.

L'APPRENTISSAGE PROGRAMMÉ ET LES PROBLÈMES DE SON APPLICATION DANS L'ÉCOLE

(Résumé)

Sur la base d'un nombre d'expériences préliminaires, complétées avec des données tirées de la littérature pédagogique, l'article présente trois problèmes: 1) modalités de programmation des matériaux et de l'activité des élèves; 2) machines d'instruction automatique et 3) problèmes soulevés par l'application de l'apprentissage programmé dans les conditions de l'école roumaine.

L'expérimentation a été faite en trois variantes, selon que le texte programmé servait de: a) matériel d'étude, à la place du manuel; b) succédané de la leçon orale; c) support de la leçon, offrant au professeur le schéma d'un „algorythme d'instruction" à un thème donné. A présent, on effectue des expériences de durée, avec des classes entières.

En ce qui concerne les modalités de programmation — exposées analytiquement au cours de l'article — on présente des exemples de programmation linéaire à la physique (X-e cl.) el à l'histoire (XI-e cl.). Précisant certains aspects psychologiques, les auteurs se réfèrent à la formation des notions et des opérations intellectuelles à la lumière de l'hypothèse énoncée par A. N. Leontev et J. Piaget.

Dans la deuxième partie, l'article passe en revue les machines à instruire les plus répandues dans le cadre de l'enseignement programmé.

Dans la dernière partie, sont présentés quelques problèmes que soulève la mise en valeur, à l'école, des textes programmés, on analyse des problèmes relatifs à l'introduction de l'apprentissage programmé dans la leçon, et des aspects concernant la motivation de l'enseignement.

PROGRAMMED LEARNING AND ITS WORKABILITY IN RUMANIAN SCHOOLS

(Abstract)

On the basis of some preliminary tests and a vast informative material the article presents three questions, viz. ways of programming materials and pupils' activities, automatic teaching devices, and questions open to further investigations into the workabilitiy of programmed learning in Rumanian schools.

The experiment was carried out in three variants according as the programmed material served as a material for study in place of the traditional school-book; a substitute for the oral lesson; a help in teaching lessons *in the form of a "teaching algorithm" for a given subject. Long-term mass experiments are being carried out at present in a large number of forms.*

After an analytical survey of the main types of programming, the article instances a few cases of linear programming in physics (tenth form) and history (eleventh form). The authors make clear a few psychological questions and explain the formation of notions and intellectual processes in the light of the hypothesis put forward by A. N. Leontev and J. Piaget.

The second part of the article is devoted to an analysis of the best known teaching devices, while the third part concentrates on questions linked with the use of programmed materials in schools and the motivation of learning.

DEZVOLTAREA ȘCOLILOR DE ARTĂ DIN R.P.R.

ELISABETA SUCIU
Director Școala medie de muzică nr. 1,
București

În procesul transformărilor revoluționare din țara noastră, învățămîntul de toate gradele aduce o contribuție de seamă la ridicarea nivelului cultural al poporului, constituind totodată un adevărat izvor de pregătire a cadrelor necesare construcției socialiste.

Înregistrînd succese remarcabile sub îndrumarea directă a partidului, școala se dezvoltă o dată cu progresul rapid și multilateral al țării noastre. De la marele eveniment istoric înfăptuit cu 20 de ani în urmă — eliberarea țării noastre de sub jugul fascist — și pînă în prezent, învățămîntul nostru a obținut rezultate tot mai bune în opera de instruire și de educare a tinerelor generații.

Bazele școlii noi din țara noastră au fost stabilite cu prilejul reformei învățămîntului din anul 1948; principiile noi de organizare a școlii și de orientare a conținutului său au asigurat învățămîntului de toate gradele un caracter democratic și realist-științific.

Alături de învățămînt, un loc important în revoluția noastră culturală îl ocupă arta, cu diversele sale aspecte.

Numeroase sînt instituțiile de artă care au luat ființă după 23 August 1944. Astăzi, în întreaga țară pulsează o viață culturală nouă, socialistă, susținută de o serie de instituții de artă (filarmonici, teatre muzicale, ansambluri artistice, muzee etc.).

În această atmosferă de avînt cultural-artistic, fără precedent, au luat naștere primele școli medii de artă (la un an după reforma învățămîntului), care aveau menirea de a pregăti cadre artistice pentru instituțiile noastre de cultură aflate în plin avînt.

Școlile de artă, înființate în 1949, marchează începutul învățămîntului de 7 ani și mediu artistic, organizat pe baze științifice în țara noastră.

În trecut, nu putea fi vorba de existența unei rețele de școli speciale de artă. Singurele instituții de acest fel erau cîteva „conservatoare de muzică și artă dramatică" și „școli de arte frumoase".

Specific acestor instituții era însă caracterul eterogen al elevilor, atît sub aspectul vîrstei, cît și al pregătirii de cultură generală, ceea ce îngreuna

foarte mult procesul de învățămînt. Astfel, la conservatoarele de muzică puteau fi întîlniți atît absolvenți ai unor școli medii, cît și copii de vîrstă școlară sau tineri de 20—24 ani și chiar mai mari, în cadrul aceluiași an de studiu, în funcție de secțiile de specialitate pe care le urmau.

Rezulta de aici dificultățile predării cursurilor de specialitate de către profesori, cărora le era deosebit de greu să-și adapteze expunerea pentru a fi înțeleși de această masă eterogenă de elevi.

Lipsa totală a școlilor medii și a celor elementare de specialitate nu permitea obținerea unor rezultate deosebite în institutele superioare, dat fiind nivelul scăzut de la care se pornea. Studenții institutelor de artă din regimul burghezo-moșieresc erau recrutați, în special, din rîndurile absolvenților de liceu (în cea mai mare parte fii de bogătași), fără o pregătire, de specialitate la bază, anii de conservator neputînd să asigure, în genere, o pregătire aprofundată. Trebuie remarcat, de asemenea, faptul că specializarea într-un anumit domeniu al artei se făcea în cea mai mare parte în străinătate. De cele mai multe ori, studenții erau nevoiți să nu se limiteze numai la studiile de artă, întrucît după absolvire nu aveau siguranța unei cariere în specialitate, datorită subaprecierii acestora în vechiul regim. Ca atare, majoritatea urmau în paralel și alte facultăți, pentru a-și spori șansele la ocuparea unui serviciu.

De altfel, întreaga concepție despre artă era aceea de subestimare vădită în comparație cu alte specialități, iar cei care lucrau în acest domeniu erau mai slab retribuiți. Obiecte ca muzica și desenul, în școlile din acel timp erau considerate ca simple dexterități, contînd prea puțin în ansamblul obiectelor de învățămînt.

★

În anii puterii populare s-a realizat o cotitură hotărîtă și în ce privește învățămîntul nostru artistic.

Reforma învățămîntului înfăptuită în anul 1948 a creat pentru prima dată la noi în țară posibilitatea organizării școlilor de artă (muzică, coregrafie, artă plastică) pentru pregătirea unui număr mare de copii cu aptitudini artistice.

Pentru prima dată s-a asigurat fiilor oamenilor muncii accesul în masă la învățarea disciplinelor artistice în cadrul școlilor speciale de artă, ceea ce a dat un impuls nou și a constituit principala chezășie a succeselor dobîndite de aceste școli de la înființare și pînă în prezent.

Cu acest prilej, au fost organizate primele 9 școli medii de muzică, 6 școli de arte plastice și 3 școli de coregrafie, cuprinzînd cca 1 000 elevi, în centrele mari ale țării (București, Cluj, Timișoara, Iași, Tg.-Mureș etc.).

Scopul principal al acestor școli (care la început au avut caracterul de școli medii tehnice) era pregătirea de artiști instrumentiști, de dirijori, de pictori, de scenografi, de specialiști în artizanat, de decoratori și de dansatori, de cadre pentru diversele ramuri de activitate artistică, în plin avînt după eliberarea țării de sub jugul fascist.

Ulterior (în anii 1956—1957), pe baza experienței obținute și a unei analize aprofundate și științifice privind perspectivele învățămîntului artistic din țara noastră, s-a trecut la reorganizarea școlilor de artă și la aducerea lor la nivelul noilor cerințe ale etapei.

Reorganizarea a constat mai ales în modificarea de principiu a profilului acestor școli. De data aceasta s-a pus accentul pe selecționarea elementelor talentate și pregătirea acestora pentru a-și putea desăvîrși specializarea în cadrul institutelor superioare de artă, numai după aceasta urmînd să intre în producția artistică.

Se remarcă, deci, tendința clară de ridicare pe o treaptă nouă, superioară, a acestor școli, determinată de exigențele crescînde ale revoluției noastre culturale.

A devenit astfel necesară dezvoltarea rețelei existente prin înființarea învățămîntului elementar de artă, precum și transformarea școlilor tehnice de artă în școli medii de artă.

Astfel au luat ființă 6 școli de 7 ani de muzică și arte plastice în orașele: București, Constanța, Craiova, Galați, Ploiești.

Din anul 1957 și pînă în prezent numărul școlilor de artă de 7 ani a crescut la 34, iar numărul școlilor medii la 17, cuprinzînd astăzi un total de 19 700 elevi, ceea ce asigură o bază largă de selecționare, în vederea promovării celor mai talentate elemente la obiectele de specialitate.

În ce privește planurile de învățămînt ale școlilor medii de artă, acestea au fost îmbunătățite în scopul asigurării unei temeinice pregătiri la obiectele de cultură generală, la nivelul școlii medii (secția umanistică), precum și în vederea cuprinderii în mod mai corespunzător a materiilor de specialitate. Aceste măsuri au fost posibile prin creșterea duratei de școlarizare la 12 ani. Disciplinele de cultură generală și de specialitate însumează astfel la școala medie de muzică un număr de 30—35 ore săptămînal, la care se adaugă 2—5 ore zilnic pentru studiul individual la specialitate.

La școlile de arte plastice, unde studiul de specialitate începe mai tîrziu (de la clasa a V-a), planurile de învățămînt totalizează pentru disciplinele de specialitate 6 ore săptămînal la clasele V—VII și 8—16 ore săptămînal la ciclul mediu.

Elevii claselor I—VII (VIII) ai școlilor de muzică și arte plastice studiază obiectele de cultură generală în cadrul școlii de masă. Planurile de învățămînt, atît pentru obiectele de cultură generală, cît și pentru cele de specialitate, totalizează aproximativ același număr de ore ca cel al școlilor de cultură generală.

La ciclul mediu, atît la școlile de muzică, cît și la cele de arte plastice, numărul total de ore pe săptămînă este egal cu cel al școlilor medii de cultură generală.

Prima serie de absolvenți ai școlii medii de muzică și de arte plastice, cu o pregătire școlară de 12 ani, a fost în anul școlar 1960/1961, aceștia susținînd examenul de maturitate în aceleași condiții ca și absolvenții școlilor de cultură generală. În plus, aceștia au susținut și un examen de diplomă, constînd din două probe la specialitatea artistică.

Planul de învățămînt al școlilor de coregrafie prevede 9 ani de specialitate, începînd cu clasa a IV-a.

Planul de învățămînt la cultura generală pentru clasele VIII (IX) — XII ale școlilor de coregrafie este mai redus decît la școlile medii — nu se predă limba latină, iar orele de matematică și fizico-chimice sînt mai puține. Cu toate acestea, planul de învățămînt al școlilor de coregrafie este totuși

destul de bogat, deoarece numărul orelor de specialitate este mai mare, ele pregătind dansatori pentru producția artistică.

În anul școlar 1960/1961 a absolvit școala de coregrafie prima serie de elevi cu o pregătire de 12 ani.

★

Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn a pus în fața poporului nostru sarcini noi, specifice etapei desăvîrșirii construcției socialismului. În această perioadă, școlii îi revin sarcini de mare răspundere în asigurarea pregătirii cadrelor chemate să înfăptuiască măreţele obiective ale dezvoltării economiei și culturii naționale, în formarea unui tineret bine instruit, cu un larg orizont de cultură generală, educat în spiritul moralei comuniste, capabil să aplice în practică cuceririle științei și tehnicii și să muncească cu însuflețire pentru înflorirea patriei noastre socialiste.

Pe drumul dezvoltării continue a învățămîntului nostru s-au stabilit noi obiective: încheierea generalizării învățămîntului de 7 ani și trecerea treptată la învățămîntul general de 8 ani, durata învățămîntului de cultură generală ajungînd astfel la 12 ani, aceasta marcînd un moment important al revoluției culturale care se desfășoară în patria noastră.

Datorită condițiilor create de regimul nostru democrat-popular, s-a asigurat o continuă dezvoltare tuturor tipurilor de școli și de instituții instructiv-educative din sistemul învățămîntului de cultură generală. Aceste acțiuni au fost însoțite de ridicarea nivelului științific al învățămîntului, de întărirea continuă a legăturii școlii cu viața, cu practica, de îmbunătățirea muncii de educație comunistă a tineretului școlar.

Noua etapă, marcată prin generalizarea învățămîntului obligator de 8 ani, în conformitate cu sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P.M.R., a pus și în fața învățămîntului artistic din țara noastră noi probleme în ce privește perfecționarea acestuia, în noile condiții create.

În școlile de 8 ani de artă (muzică, arte plastice și coregrafie) educația estetică cîștigă, prin noul plan de învățămînt eșalonat pe 8 ani, un teren apreciabil de dezvoltare.

Prin trecerea la învățămîntul de 8 ani, școlile de artă găsesc condiții noi pentru o mai bună dezvoltare, în avantajul atît al culturii generale, cît și al celei de specialitate.

Iată pe scurt avantajele care decurg pentru școlile de artă prin trecerea la școala generală de 8 ani:

1. Școala de 8 ani va asigura elevilor un orizont de cultură generală și de specialitate mai larg decît cea de 7 ani și va realiza o mai strînsă legătură a învățămîntului cu viața, în vederea educației multilaterale a tinerei generații.

2. Prin eșalonarea obiectelor de cultură generală și a celor de specialitate pe o perioadă de 8 ani se vor respecta mai riguros principiile pedagogice, cerințele igienice și particularitățile de vîrstă și se va elimina supraîncărcarea copiilor.

3. Concepția unitară a școlii de 8 ani va permite ca obiectele de învățămînt să fie eșalonate gradat pe ansamblul claselor I—VIII, ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor între 7—14 ani.

4. Se va asigura o proporție mai justă între obiectele de studiu la cultura generală și cele de specialitate, obținîndu-se o echilibrare mai bună a acestora în ansamblul disciplinelor predate.

5. Un alt avantaj pentru școlile de artă îl constituie alternarea justă a timpului de studiu al elevilor cu cel pentru odihnă. Astfel, totalul orelor pe săptămînă de activitate didactică nu depășește la clasele I—III — 24 ore, la clasa a IV-a — 26 ore, la clasa a V-a — 29 ore, la clasa a VI-a — 31 ore, iar la clasele a VII-a și a VIII-a 32 ore. În esență, clasele mici au 4 ore de cursuri pe zi, iar clasele mari 5 ore pe zi și numai două zile pe săptămînă cîte 6 ore pe zi.

Prin reducerea numărului de ore zilnic și prin repartizarea mai rațională a materiilor, planul de învățămînt al școlii de 8 ani ține seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor și le acordă elevilor mai mult timp pentru studiu individual, pentru odihnă, pentru activități educative.

6. În mod special, vor fi avantajate școlile de muzică prin faptul că anul în plus, pînă la trecerea la cursul mediu, va permite consolidarea tehnicii, folosindu-se un material mai bogat.

Dacă în clasele I—IV se formează primele deprinderi muzicale, se învață interpretarea pieselor ușoare, dezvoltîndu-se capacitatea elevilor de a sesiza caracterul operelor interpretate, în clasele V—VIII se trece la studiul elementelor de bază ale tehnicii instrumentale.

Ciclul mediu, unde începe specializarea, cîștigă prin trecerea la școala de 8 ani, datorită nivelului de pregătire superior celui de pînă acum. Va exista, de asemenea, timp pentru exemplificări mai bogate, pentru inițieri în istoria muzicii etc. În concluzie, trecerea la învățămîntul de artă de 8 ani asigură elevilor din școlile de muzică, de arte plastice și de coregrafie, însușirea mai temeinică a tehnicii de specialitate, un fundament mai solid și mai rațional atît la cultura generală, cît și la specialitate și posibilități mai mari de documentare pentru lucrări de creație.

Profesorilor li se deschid noi perspective în munca lor de răspundere, avînd o perioadă mai mare pentru cunoașterea mai bună a elevilor. Cadrele de specialitate vor putea consacra mai mult timp și vor putea folosi mijloace noi pentru selecționarea mai justă a elevilor în vederea promovării în cursul mediu.

★

Drumul parcurs de școlile de artă în anii regimului democrat-popular reflectă grija deosebită pe care partidul și statul o acordă dezvoltării în condiții optime a generațiilor de artiști-cetățeni din patria noastră.

Școlile de artă se pot mîndri pe drept cuvînt cu faptul că au pregătit o serie de elemente valoroase în viața artistică contemporană, care au reprezentat cu cinste patria noastră la numeroase manifestări internaționale.

Luînd ca exemplu numai Școala medie de muzică Nr. 1 din București, putem arăta că aceasta, în timp de 14 ani, a dat un număr de 353 absolvenți, majoritatea elemente deosebit de talentate, care-și aduc un aport prețios la viața noastră muzicală.

În ultimii ani, este caracteristic faptul că majoritatea absolvenților se îndreaptă către conservator pentru desăvîrșirea specializării lor muzicale. Această caracteristică este de altfel comună și școlii medii de artă plastică,

asigurînd astfel un nivel superior de pregătire, în conformitate cu exigențele mereu crescînde ale producției noastre artistice.

Un minunat criteriu de selecționare și de stimulare a tinerelor talente îl constituie — fără îndoială — tradiționalele concursuri și festivaluri republicane ale școlilor și institutelor de artă, în cadrul cărora se evidențiază noi și noi tinere talente, crescute și îndrumate cu grijă, cu competență și cu simț de răspundere de către cei mai buni artiști-pedagogi ai generației noastre

Cu fiecare asemenea eveniment, în viața școlilor și institutelor de artă, se remarcă rezultate calitativ superioare.

Al VI-lea Festival republican al școlilor și institutelor de artă din acest an se înscrie pe această linie de realizări în munca de educare și de creștere a noii generații de artiști. Cu justificată emoție au putut constata, cei prezenți la concertele și recitalurile date de micii noștri artiști, că făclia școlii noastre muzicale are condiții să fie transmisă în mîini sigure, capabile să o ducă mereu mai departe, pe culmile perfecțiunii artei interpretative.

Impresionante au fost și manifestările școlilor de arte plastice și de coregrafie, la care tinerele talente au stîrnit admirația unanimă a celor prezenți (vizitatori ai expoziției de arte plastice din sala Dalles sau spectatori ai variatelor programe de balet), prin maturitatea tematicii abordate și prin măiestria execuției, la un nivel incontestabil superior.

Școlile de artă din țara noastră, care au luat ființă abia după 23 August 1944, reprezintă o adevărată pepinieră pentru selecționarea încă din cea mai fragedă vîrstă a elementelor talentate. Cultivarea și creșterea cu grijă și cu simț de răspundere a acestora constituie o sarcină de cinste pentru colectivele de cadre didactice, atît pentru cele de la obiectele de cultură generală, cît și pentru cele de la obiectele de specialitate.

Îmbinarea armonioasă în școlile de artă a acestor două categorii de discipline, pe linia unei exigențe mereu crescînde, asigură progresul neîntrerupt în activitatea școlilor noastre de artă, în cadrul dezvoltării generale a învățămîntului de toate gradele, în conformitate cu sarcinile și cerințele actuale.

Rezultatele remarcabile înregistrate de școlile de artă de la înființarea lor și pînă în prezent, sub îndrumarea partidului, confirmă posibilitățile — nebănuite în trecut — pe care le are poporul nostru în promovarea talentelor și constituie o chezășie în dezvoltarea mai departe a tradițiilor noastre cultural-artistice.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ В РНР

(Резюме)

В данной статье анализируются достижения в этой области в период последних 20 лет, т.е. со дня освобождения нашей страны из под фашистского ига.

Школьная реформа 1948-го года создала возможность открытия первых средних школ этого типа (музыкальных, хореграфичеких, изобразительных искусств).

В 1956—57 гг., на основе приобретенного опыта, имея в виду а) *все растущие качественные требования к преподавателям специалистам,* б) *недостаток в квалифицированных кадрах, были организованы первые начальные школы этого типа.*

Открытие этих школ позволило провести широкий отбор талантливых учеников начиная уже с первого класса начальной школы и обеспечило прием в высшие специальные учебные заведения хорошо подготовленных выпускников.

В последней части проводится анализ развития учебных планов этих школ и новых задач в связи с переходом к восьмилетнему начальному обучению.

LE DÉVELOPPEMENT DES ÉCOLES D'ART EN R.P.R.

(Résumé)

L'article présente les réalisations obtenues par les écoles d'art de Roumanie, au cours des 20 années qui se sont écoulées depuis la libération du pays.

La réforme de l'enseignement, appliquée en 1948, a créé la possibilité de la création des premières écoles moyennes d'art (musique, chorégraphie et arts plastiques).

En 1956—1957, sur la base de l'expérience acquise et tenant compte de la nécessité croissante de cadres didactiques de qualité, pour la révolution culturelle en plein essor, on a organisé les premières écoles élémentaires d'art. Par cela, on a élargi la base de sélectionnement des talents dès les premières années d'étude, ce qui fait promouvoir les meilleurs éléments pour les écoles moyennes et ensuite pour les instituts d'art et, en dernière analyse, assurera un haut niveau qualitatif aux futurs artistes.

On analyse aussi, la structure et l'évolution des plans d'enseignement des écoles spéciales d'art et les tâches qui leur reviennent dans le cadre de l'enseignement général obligatoire de 8 ans.

THE DEVELOPMENT OF RUMANIAN SCHOOLS OF ARTS

(Abstract)

The article presents the achievements of the schools of arts in Rumania in the twenty years which have elapsed since the country's liberation from under the fascist yoke.

The 1948 Reform of Education made possible the creation of the first secondary schools of arts (music, ballet and the fine arts).

In 1956—1957 were set up the first elementary schools of arts following the experience already gathered in this field and in keeping with the ever growing need for better trained teaching staff to engage in the cultural revolution in full swing at the time. The object in view was to have a wider selection of young talents beginning in the elementary schools, and then all the way up the secondary schools to the higher schools of arts in order that top level artistic training might be insured to students graduating from the schools of arts.

The article also dwells on the structure and history of the curricula of our special schools of arts and their tasks with the 8-year schooling becoming general and compulsory.

CONTRIBUȚIA ACTIVITĂȚII PIONIEREȘTI LA EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR

VIRGIL CARABA și ELENA ISTRATE
Institutul de științe pedagogice

Prin activitatea multilaterală pe care o desfășoară în rîndurile copiilor de vîrstă școlară mică și mijlocie, organizația pionierilor constituie un important factor educativ, un sprijin apropiat al școlii generale de 8 ani în îndeplinirea sarcinilor educației comuniste, în munca de educație ideologico-politică a elevilor. *„Îmbunătățirea muncii politico-educative în rîndul elevilor* — atrăgea atenția în această privință tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — *este strîns legată de ridicarea la un nivel mai înalt a activității organizațiilor de pionieri"* [1].

Scopul principal al activității organizației pionierilor, ca organizație politică de masă a școlarilor, condusă de partid, este să contribuie la educația comunistă a generației tinere. Așa cum se arată în Regulamentul său, *„Organizația pionierilor din Republica Populară Romînă ajută Partidul Muncitoresc Romîn, Uniunea Tineretului Muncitor și școala în educarea copiilor pentru a deveni constructori de nădejde ai societății socialiste"*. Obiectivele și sarcinile concrete ce-i revin pentru atingerea acestui scop decurg din cerințele vieții, ale etapei actuale a construcției socialismului. Pentru ca purtătorii de azi ai cravatelor roșii să devină mîine constructori de nădejde ai societății socialiste, este desigur necesar ca întreg procesul activității pionierești să le ofere copiilor condiții propice și să le servească drept suport în formarea lor ca cetățeni demni, temeinic pregătiți pentru muncă, însuflețiți de o înaltă ideologie, cu încredere nestrămutată în izbînda cauzei socialismului și comunismului, cu o înaltă conștiință socialistă — prezentă în atitudinea față de muncă, în conduită, în relațiile cu oamenii.

Însemnătatea deosebită a activității politico-educative pe care organizația de pionieri o desfășoară în rîndurile școlilor iese și mai mult în relief, dacă luăm în considerație și perspectiva dezvoltării continui a acestei activități, condiționată de sarcinile mari pe care le implică opera de desăvîrșire a construcției socialiste în patria noastră și trecerea treptată la construirea comunismului. Așa cum a apreciat Congresul al III-lea al P.M.R., rolul orga-

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: *Articole și cuvîntări, 1955—1959*, Ed. politică, București, 1959, p. 179.

nizațiilor obștești a crescut și va crește tot mai mult în viața societății noastre. Sporește în etapa actuală considerabil ponderea activității ideologice, a muncii politico-educative în legătură cu atragerea celor mai largi mase la creația istorică conștientă de dezvoltare a noii orînduiri. Mereu mai mari sînt, de aceea, și sarcinile pe care le pune partidul în legătură cu pregătirea tineretului, implicit în legătură cu adîncirea influenței politico-educative a organizației de pionieri în rîndurile școlarilor. Este unul dintre domeniile spre care comuniștii, organizațiile de partid, îndreaptă grija lor statornică. „*O deosebită atenție trebuie să acorde organele și organizațiile de partid muncii politico-educative în rîndurile tineretului nostru, îndrumării permanente a organizațiilor de U.T.M., de pionieri, a asociațiilor studențești,* — spunea tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — *pentru a asigura desfășurarea de către acestea a unei activități bogate în conținut, vii, atrăgătoare, corespunzătoare necesităților construcției socialiste, cerințelor specifice vîrstei și preocupărilor tineretului*“ [2].

Direcția principală a ridicării nivelului calitativ al activității organizației de pionieri este, fără îndoială, îndrumarea școlarilor așa încît ei să privească învățătura, munca, îndatoririle și comportarea lor prin perspectiva activității pe care o vor desfășura în viitor. Pe acest tărîm, organizația pionierilor a dobîndit o experiență politico-educativă valoroasă, care a intrat în patrimoniul pedagogiei noastre socialiste, aducînd idei și învățăminte utile, îndeosebi în domeniul teoriei educației.

În ultimii ani, Institutul de științe pedagogice a inclus între preocupările de cercetare științifică și probleme ale mișcării pionierești.

Cercetarea noastră actuală are, așa cum semnala un studiu publicat anterior [3], un profil mai larg : „Rolul organizațiilor U.T.M. și de pionieri în *educația ideologico-politică a elevilor*“. O asemenea tratare largă a problemei oferă mult mai multe posibilități de a evidenția caracterul de proces continuu, sistematic, de durată, al educației ideologico-politice a elevilor, proces în care activitatea elevilor în organizația de pionieri și activitatea lor în U.T.M. constituie concentre, verigi strîns legate între ele, în care experiența social-politică pe care ei o acumulează ca pionieri pregătește terenul și sprijină acumularea unei experiențe superioare în activitatea obștească pe care o desfășoară ca utemiști. Continuînd studiul amintit, ne vom opri de data aceasta asupra cîtorva dintre datele și rezultatele cercetării noastre privind contribuția activității pionierești la educația ideologico-politică a școlarilor.

Posibilitățile specifice care stau la îndemîna organizației de pionieri pentru ca, împreună cu școala, să realizeze sarcinile multiple ale educației ideologico-politice a școlarilor sînt, în general, cunoscute. Practica activității pionierești a statornicit în această privință o întinsă și deosebit de bogată paletă de mijloace și de forme de influențare. În fața cercetării noastre a stat, de aceea, cu deosebire, preocuparea de a valorifica din punct de vedere pedagogic această creație bogată a practicii pionierești, în domeniul muncii

[2] Gh. Gheorghiu-Dej: *Cuvîntare rostită la Conferința organizației de partid a orașului București*, 15 februarie 1964, Ed. politică, București, 1964, p. 23.

[3] P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: *Contribuția organizației U.T.M. la formarea profilului moral-politic al elevilor*, Revista de pedagogie nr. 2/1964.

politico-educative, de a căuta temeiuri pentru o mai amplă aplicare a ei după criterii științifice.

Cerința imperioasă a închegării într-un sistem a întregii munci politico-educative a fost, de aceea, principalul punct de plecare al cercetării noastre: ne-am propus să studiem școala și unitatea de pionieri nu ca factori izolați, ci frontul lor comun în educația ideologico-politică a școlarilor; ne-am propus să studiem nu măsuri și acțiuni izolate de influențare, ci un sistem al acestora. Aceasta ne impunea să urmărim și să sprijinim, în același timp, consolidarea în munca educativă a unităților aflate în cercetare *, a unui sistem complex de activitate politico-educativă, care să se distingă printr-un program educativ larg și logic închegat, orientat ferm din punct de vedere comunist, printr-o organizare rațională a vieții de colectiv în spirit pionieresc, printr-o gamă bogată de forme specifice de activitate, sugestive, antrenante, tinerești.

Școala și organizația de pionieri urmăresc în activitatea lor scopuri comune, realizează împreună educația ideologico-politică a elevilor, fiecare, însă, trebuind să rezolve o seamă de probleme proprii, să aducă o contribuție proprie, pe măsura posibilităților și mijloacelor specifice ce le stau la îndemînă. Specificul contribuției organizației de pionieri la educația ideologico-politică a școlarilor decurge din caracterul său de organizație politică, de masă a școlarilor, condusă de partid. Aici, în organizația lor de pionieri, se situează școlarii mai din plin pe tărîmul vieții și activității obștești, ca viitori cetățeni, își dezvoltă interesele social-politice și se ridică la conștiința răspunderii față de colectivitate. În organizație li se deschide școlilor cîmpul larg al activității de utilitate socială și deci posibilitatea calitativ superioară de a se manifesta activ, independent și cu inițiativă pe linia convingerilor comuniste dobîndite. Este calea sigură pe care elevii pot acumula nemijlocit o anumită experiență socială, ceea ce asigură formarea lor ca viitori cetățeni conștienți și activi, capabili să contribuie la progresul societății noastre noi.

Urmărind, așadar, să punem în valoare tocmai aceste posibilități specifice pe care le are organizația pionierilor de a contribui la educația ideologico-politică a școlarilor, ne-am îndreptat atenția în cursul cercetării spre cîteva direcții mai importante pe care le vom analiza aici.

I. O primă direcție în care s-a îndreptat cercetarea noastră a fost *asigurarea unei participări active a pionierilor la viața organizației lor, pe baza cunoașterii principiilor, scopului și sarcinilor acesteia, a importanței social-politice a activității pe care o desfășoară, pe baza cultivării dragostei școlarilor pentru organizația de pionieri, a responsabilității față de calitatea de pionier.*

Pe această linie, în școlile cercetate s-au luat măsuri pentru îmbunătățirea sistemului de pregătire și de primire a școlarilor în rîndurile pionierilor. Îndeosebi la Școala medie nr. 6, s-a apelat și la sprijinul pionierilor din clasele mai mari, cărora colectivul de conducere al unității de pionieri le-a pus în față o sarcină de onoare: „Fiecare pionier care pleacă din rîndurile acestei unități, pregătindu-se să intre în rîndurile U.T.M., să lase în locu-i un schimb de nădejde".

* În principal, intensiv, am urmărit activitatea pionierească la Școala medie nr. 6 din București și la Școala medie din Bolintinul din Vale.

O serie de acțiuni, îndeosebi adunări, au fost afectate aprofundării semnificației „Angajamentului solemn", simbolurilor pionierești și regulelor vieții pionierești, în ansamblu; s-au pregătit asemenea dezbateri în adunări, ca de pildă: „Angajamentul solemn — legămînt pentru toată viața" — dezbateri care prilejuiesc pionierilor mari, de clasa a VIII-a, un bilanț, dar și un îndemn spre o activitate obștească și mai rodnică, în perspectiva vieții de utemist; Alte dezbateri au avut temele „Mîndrie de pionier" — la clasa a VI-a — și „Ce înseamnă să-ți prețuiești cravata roșie" — la clasa a IV-a etc.

Includem aici și măsurile luate pentru o mai temeinică pregătire politică și organizatorică a pionierilor din clasele mai mari, în vederea primirii în rîndurile U.T.M. La Școala medie nr. 6, accentul s-a pus pe activizarea acestora în îndeplinirea sarcinilor pionerești, încredințîndu-li-se răspunderi mai mari în cadrul unității de pionieri, care de altfel este în drept să le dea recomandarea pentru U.T.M. În același timp, utemiștii, elevi ai claselor mai mari ale școlii, îndeosebi membrii activului, au fost la rîndul lor pregătiți în așa fel, încît discutarea în adunări a pionierilor care au cerut să fie primiți în U.T.M. să decurgă în spiritul unei exigențe sănătoase.

Toate acestea au urmărit să-i orienteze pe școlari în problemele de bază ale vieții pionierești, să-i mobilizeze în jurul țelurilor înalte ale organizației lor, să le facă evidente răspunderile noi implicate de calitatea lor de purtători ai cravatelor roșii. În activitatea și în comportarea multora dintre pionierii pe care i-am studiat mai îndeaproape, o asemenea orientare a avut urmări pozitive. De exemplu, pionierii din clasele mai mari, care primiseră sarcina pregătirii noilor pionieri, străduindu-se să le explice acestora ce anume așteaptă organizația de la ei, au început să privească ei înșiși cu mai multă responsabilitate îndatoririle lor școlare și obștești.

Prezența copiilor în viața de organizație trebuie să fie o prezență *activă*, vie, concretă. Problema activizării școlarilor în procesul instructiv-educativ, care decurge din cerința pedagogică generală de a-i trata nu doar ca obiect al educației, ci și ca subiect al acesteia, se pune fără îndoială și pentru activitatea pionierească, cu atît mai mult, cu cît ea oferă posibilități însemnate pentru autoeducație, pentru dezvoltarea și valorificarea spiritului de independență în muncă și a inițiativei copiilor. În această privință, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej sublinia faptul că o sarcină importantă a organizațiilor U.T.M. este aceea ca în procesul îndrumării activității pionierești *„să stimuleze afirmarea puternică a inițiativei pionierești"* [4].

Pionierilor, copiilor de vîrstă școlară mică și mijlocie, le sînt în general caracteristice vioiciunea și energia, curiozitatea și dorința de a întreprinde ceva, de a acționa în direcții utile. În activitatea pionierească, instructorii, educatorii, trebuie să se sprijine pe aceste particularități, să le activizeze, să antreneze întreaga masă a purtătorilor cravatelor roșii la viața organizației lor, nu doar ca „spectatori", ci ca organizatori pricepuți și cu inițiativă. Altfel nici nu se poate concepe munca organizației de pionieri, care contribuie la pregătirea viitorilor constructori *activi și conștienți* ai societății noastre socialiste, adică a unor oameni care să știe să muncească cu însuflețire, în mod creator, care să acționeze independent și cu răspundere în interesul cauzei comune.

În această privință, s-a avut în vedere ca pionierii, fiecare în parte, să aibă sarcini precise în grupă sau în detașament, să se preocupe să contribuie efectiv la bunul mers al activității. O asemenea prezență a școlarilor în viața pionierească s-a dovedit a avea o bună înrîurire asupra lor, în primul rînd, făcîndu-i cu mult mai receptivi la influența politico-educativă a organizației de pionieri, mai legați, mai atașați de aceasta, ajutîndu-i să

[4] Gh. Gheorghiu-Dej: *Articole și cuvîntări*, 1955—1959, Ed. politică, București, 1959, p. 180.

înțeleagă, într-un sens mai larg, însăși semnificația calității lor de purtători ai cravatelor roșii.

Din acest punct de vedere, este interesant de urmărit evoluția reprezentărilor despre cerințele și trăsăturile implicate de calitatea de pionier, la școlarii care se pregătesc să devină pionieri și la școlarii care activează ca pionieri. Convorbirile noastre cu școlarii claselor a III-a și sondajele făcute la începutul anului școlar trecut nu arătau diferențieri importante — în modul cum concepeau răspunderile pionierului — între școlarii cu cravată roșie și cei care o așteptau. La sfîrșitul anului școlar, deci după primii pași în activitatea obștească, li s-a dat să facă o compunere: „Sînt pionier" (celor care încă nu deveniseră pionieri li s-a propus ca titlu — „Mă pregătesc să devin pionier"). În mod statistic, ei văd chipul moral al pionierului astfel:

	Interes și răspundere în munca de învățătură	Spirit de colectiv	Alte calități de ordin moral	Participare la munca patriotică	Leagă aceste cerințe de conduita și faptele proprii
Școlarii pionieri	79,2%	43,4%	47,1%	17,5%	52,8%
Școlarii care nu sînt încă pionieri	92,3%	22,8%	31,8%	2,9%	27,2%

Analiza comparativă a acestor date, precum și a acelora culese din observarea nemijlocită a școlarilor din clasele a III-a, arată o diferență considerabilă în favoarea școlarilor-pionieri. Este adevărat că procentul școlarilor care nu sînt încă pionieri, care indică cerința îndeplinirii cu succes a îndatoririlor școlare este mai mare decît la pionieri; dar, analiza calitativă a datelor arată că pionierii au și îndeplinit *integral* cerința de a învăța bine și foarte bine, interesul și răspunderea lor putînd fi considerate reale și stabile, ceea ce trebuie considerat drept lucrul cel mai important. Mult mai ridicat, aproape dublu, este procentul de școlari-pionieri care indică spiritul de colectiv, interesul pentru viața socială ca trăsături caracteristice pionierului adevărat. De asemenea, mai mulți școlari-pionieri indică participarea la munca patriotică drept cerință importantă pusă în fața lor. În sfîrșit, 52,8% dintre pionieri și abia 27,2% dintre școlarii care nu sînt încă pionieri raportează la sine toate aceste cerințe și trăsături implicate de calitatea de pionier.

Activitatea pionierească este fără îndoială un educator dintre cei mai influenți, o cale sigură pentru acumularea de către școlari a experienței moral-politice. Aceasta pledează o dată mai mult pentru grija ca purtătorii cravatelor roșii, de cum au păși pragul organizației, neîntîrziat să-și găsească locul în activitatea grupei sau a detașamentului, să fie învățați și sprijiniți să activeze. Fiecare acțiune pionierească poate și trebuie să fie o desfășurare a întregului efectiv al grupei sau detașamentului de pionieri, sub îndrumarea instructorilor de pionieri și a unor cadre didactice. Așa, de exemplu, la clasa a IV-a de la Școala medie nr. 6, s-a organizat adunarea pionierească „Lenin și copiii". Mai întîi, toată grupa a fost antrenată în căutarea materialului documentar necesar — amintiri despre Lenin, articole, diferite poezii și cîntece, fotografii. Cîțiva pionieri au primit sarcina de a organiza vizionarea în comun a unui film despre Lenin. Apoi, unii s-au pregătit pentru a face în adunare scurte expuneri despre copilăria lui Lenin și despre dragostea lui pentru copii. Un grup s-a ocupat de citirea unor fragmente din cărțile găsite, iar un altul, format din

micii „artiști" ai clasei, a pregătit un program artistic. Fiecare dintre pionierii acestei clase a putut trăi astfel emoția reușitei acestei adunări, fiecare s-a simțit răspunzător pentru munca dusă în colectiv. Bineînțeles că în încredințarea sarcinilor instructoarea de pionieri a ținut seama de înclinațiile și de interesele fiecăruia, de nivelul priceperilor și deprinderilor lor organizatorice.

Este lesne de înțeles că atunci cînd pionierii participă activ la activitatea grupei sau a detașamentului lor, cînd sînt puși să rezolve zi de zi sarcini de organizație, să caute soluții la probleme ale vieții lor obștești, apar și se dezvoltă interesele lor social-politice, atracția către diferitele forme ale activității obștești, sporește exigența față de rezultatele contribuției personale în procesul acestei activități, sporesc plăcerea și dorința de a activa.

II. Un pas mai departe pe linia *educației ideologico-politice* se realizează în procesul activității pionierești prin contribuția specifică pe care aceasta o aduce la *lărgirea orizontului și experienței social-politice a școlarilor și la formarea unor convingeri comuniste corespunzătoare.* Școlarii sînt ajutați, prin activitatea pionierească, să înțeleagă mai bine sensul și perspectivele de dezvoltare ale societății contemporane, să adîncească cunoașterea realităților noastre socialiste, a politicii partidului nostru, a sarcinilor actuale și de perspectivă privind desăvîrșirea construcției socialiste și trecerea treptată a țării noastre spre comunism, să-și dezvolte interesul și capacitatea de a se orienta în evenimentele politice mai însemnate din viața țării sau din viața internațională. Această direcție, această latură a *educației ideologico-politice*, ocupă, în mod firesc, un loc central în procesul activității educative a organizației de pionieri, ca organizație politică a școlarilor; ea ocupă un loc corespunzător și în cercetarea noastră.

Atenția noastră a fost îndreptată, în mod necesar, spre un cîmp larg de măsuri, de acțiuni și de activități pionierești. Un grup important de acțiuni au urmărit să-i sprijine pe pionieri în cunoașterea înfăptuirilor socialiste ale poporului nostru, sub conducerea partidului. Desigur, realitatea noastră socialistă exercită ea însăși un rol educativ deosebit; influența ei acționează în mod obiectiv. Este însă necesar, iar activitatea pionierească are pentru aceasta resurse inepuizabile, să ușurăm „accesul" școlarilor la această realitate, să-i ajutăm să o înțeleagă. În unitățile aflate în cercetare, instructorii au pornit, în general, de la ceea ce le era copiilor mai apropiat: pionierii de la Școala medie nr. 6 au adîncit, în primul rînd, cunoașterea cartierului nou în care trăiesc — „Pajura" — și a realizărilor din raionul lor, „Griviția Roșie"; pionierii de la Școala din Bolintinul din Vale au adîncit cunoașterea elementelor noi, socialiste, din viața comunei lor natale. S-a urmărit, de asemenea, ca pionierii de la Școala medie nr. 6 să cunoască și ei, nemijlocit, satul nou, socialist, iar cei de la Bolintin să cunoască frumusețea și avîntul constructiv al Capitalei, punîndu-se bazele unor bune relații de prietenie între pionierii din cele două unități aflate în cercetare. Și într-un loc și într-altul instructorii au organizat cu pionierii adunări sau convorbiri politice despre însemnătatea noilor așezări pe harta patriei, au organizat vizite și excursii, întîlniri cu muncitori sau cu colectiviști fruntași.

O altă categorie de acțiuni a fost îndreptată spre cultivarea tradițiilor revoluționare ale poporului nostru și ale partidului. Aceasta, pentru a-i ajuta pe copii să-și reprezinte clar cu prețul cîtor jertfe au fost puse temeliile vieții noastre noi, ale copilăriei lor fericite și astfel să învețe să prețuiască mai bine și să răsplătească prin sîrguința și faptele lor bune condițiile minunate de care ei se bucură. Pe această linie au mers acțiunile pionierești închinate celei de-a 30-a aniversări a eroicelor lupte muncitorești din 1933, precum și altor sărbători revoluționare importante, vizitele făcute la Muzeul de istorie a partidului sau la Muzeul Doftana ș.a.

La acestea se adaugă legăturile nemijlocite ale unităților de pionieri cu membrii și activiștii de partid, invitați adesea la acțiunile pionierești. Pionierii de la Școala medie nr. 6 au hotărît să înscrie, într-un așa-numit „album ștafetă", acțiunile lor cele mai izbutite în întîmpinarea celei de-a XX-a aniversări a eliberării patriei de sub jugul fascist și să-l transmită organizației de partid din școală. Fiecare detașament și fiecare grupă de pionieri își dă silința pentru a merita cinstea de a umple măcar o pagină din acest album.

Un loc important s-a acordat, de asemenea, îndeosebi în acest al doilea an al cercetării, unor acțiuni care să pună în atenția pionierilor principalele aspecte ale copilăriei lor fericite.

În sfîrșit, se mai încadrează aici eforturile menite să-i ajute pe pionieri să fie în pas cu evenimentele mai importante din viața țării sau de peste hotare, îndeosebi în cadrul convorbirilor politice. Încheierea Tratatului de la Moscova privind interzicerea experiențelor nucleare în cele trei medii, vizita pe care conducătorii de partid au făcut-o pe șantierele unor importante obiective ale șesenalului, importanța nodului hidroenergetic de la Porțile de fier, proiectat a fi construit în colaborare cu R.S.F. Jugoslavia — iată numai cîteva din temele dezbătute în cadrul unor convorbiri politice organizate cu pionierii la Școala medie nr. 6.

Desfășurarea sistematică a convorbirilor politice în condițiile unei mai mari receptivități față de evenimentele actuale mai importante, cu o tematică multilaterală (așezări noi pe harta țării; ieri, azi, mîine în orașul sau satul natal) și cu accent deosebit pe cointeresarea pionierilor înșiși în pregătirea și desfășurarea lor, s-a dovedit a fi deosebit de avantajoasă pentru educația politică a școlarilor. Lucrul acesta a reieșit și din sondajele inițiate de noi în clase în care s-a acționat în acest fel și în clase în care educatorii au desfășurat convorbirile sporadic și fără antrenarea pionierilor. De exemplu, la două clase a VI-a (Școala medie 6), în cadrul unei convorbiri politice, li s-a propus școlarilor să aștearnă pe hîrtie evenimentele mai importante din viața țării sau de peste hotare, petrecute într-o etapă dată, care i-au impresionat mai mult. Convorbirea politică urma să se desfășoare pornind chiar de la datele furnizate de copii. În total, la nivelul celor două clase, au fost indicate 27 de evenimente, dintre care 15 petrecute în viața țării și 12 peste hotare. Analiza comparativă a răspunsurilor demonstrează un interes mai mare — pentru ceea ce se întîmplă în țară și în lume — la școlarii cu care s-a lucrat după primul sistem. Ei au cuprins în răspunsurile lor un număr mai mare de evenimente care i-au impresionat — 25; cei din clasa de control au indicat abia 14 evenimente. În medie, la clasa experimentală ar reveni 3,8 răspunsuri de fiecare elev, iar la clasa de control abia 2,3 răspunsuri. O sumă de evenimente importante (13) sînt sesizate numai de către școlarii de la clasa experimentală. Toate acestea indică o tendință de creștere a interesului pionierilor pentru viața social-politică, de constituire a unei preocupări independente de a urmări mersul evenimentelor, în ziare, la radio sau televizor, în jurnalele cinematografice de actualități etc.

Se cuvine să mai subliniem aici faptul că pentru atingerea obiectivelor legate de lărgirea orizontului social-politic al pionierilor și de formarea unor convingeri comuniste corespunzătoare s-au preconizat, în școlile cercetate, nu acțiuni izolate, ocazionale, ci măsuri și acțiuni complexe, sistematice, cu un cîmp de influențare larg. Așa, spre exemplu, urmărindu-se ca pionierii să cunoască mai deplin realitatea socialistă, mai precis, ca cei de la sate să cunoască avîntul socialist al orașului, iar cei de la oraș înnoirile din viața satului socialist, s-a avut în vedere un cerc larg de măsuri și acțiuni comune ale pionierilor de la Școala medie nr. 6 din București și de la Școala medie din Bolintinul din Vale. Cu prilejul celei de-a 30-a aniversări a eroicelor lupte ale muncitorilor ceferiști și petroliști

din 1933, pionierii de la Bolintin au fost îndrumați de către instructoarea superioară să se adreseze celor din București, care de fapt trăiesc chiar pe teritoriul raionului „Griviţa Roşie", cu rugămintea să-i sprijine în organizarea unei adunări dedicate evenimentului. Pionierii de la Şcoala medie nr. 6, impresionați de această solicitare şi stimulați de către instructoarea lor, s-au dus să viziteze uzinele „Griviţa Roşie", au cules date despre Griviţa de azi şi au învăţat cîntece şi poezii nu numai pentru ei, ci şi cu gîndul la colegii lor de la Bolintin. Aceştia au primit în dar din partea prietenilor un întreg program imprimat pe bandă de magnetofon. S-a iniţiat un schimb de scrisori între pionieri. Apoi, pionierii din Bolintin au venit în Bucureşti, în cartierul „Pajura", la tovarăşii lor de la Şcoala medie nr. 6. Gazdele i-au întîmpinat cu flori, le-au arătat şcoala lor nouă, le-au prezentat cu mîndrie cartierul şi Calea Griviţei, au petrecut ziua împreună, iar la despărţire le-au dat ca amintire ilustrate şi pliante înfăţişînd Capitala. Apoi, a fost rîndul bucureştenilor să meargă la Bolintin. Acolo, prietenii lor le-au arătat G.A.C., le-au vorbit de toamna bogată în rod a colectiviştilor şi le-au oferit struguri, i-au dus să vadă casele noi ale colectiviştilor. Acum, pionierii din Bolintin au pregătit, sub îndrumarea profesorilor de specialitate şi a instructoarei superioare, pentru prietenii lor, o culegere de cîntece şi alte creaţii folclorice locale imprimate pe bandă de magnetofon. Şi într-un loc, şi în celălalt, se pregăteşte cu sprijinul direct al profesorilor de desen cîte o expoziţie cu lucrări inspirate din viaţa noastră nouă. Pionierii de la Şcoala medie nr. 6 îşi vor prezenta creaţiile la Bolintin şi vor putea admira la rîndul lor creaţiile pionierilor de acolo.

Organizarea în acest mod mai sistematic şi mai închegat a acţiunilor pionereşti, pe baza unui program larg de educaţie ideologică-politică a şcolarilor şi în strînsă legătură cu procesul instructiv-educativ din şcoală, creează condţii cu mult mai bune pentru desfăşurarea unei activităţi pioniereşti politice-educative eficiente. Se îmbogăţeşte orizontul social-politic al şcolarilor, se lărgeşte nivelul motivaţiei lor, atît în activitatea şcolară, cît şi în aceea obştească, este mobilizat spiritul lor activ în direcţii utile din punct de vedere social.

Între altele, s-a putut constata un progres real în îmbogăţirea reprezentărilor social-politice ale şcolarilor. Interesantă este — pe această linie — evoluţia şcolarilor din clasele a VII-a. Atît la începutul anului şcolar, cît şi la sfîrşitul său, am aplicat la aceste clase un chestionar care le cerea elevilor să arate ce înţeleg prin expresia „patrie socialistă". Iată, exprimate statistic, datele acestui sondaj în cele două etape ale cercetării :

	Numărul de elevi chestionaţi	Caracterul definiţiilor date de elevi*		
		Cuprind notele esenţiale ale definiţiei	Definiţii unilaterale, cu accent pe note neesenţiale	Definesc „patria" în general
La începutul anului şcolar	132	12,3%	51,7%	15,8%
La sfîrşitul anului şcolar	159	45,4%	38,5%	13,2%

* Ceilalţi elevi (necuprinşi în tabel) nu dau propriu-zis definiţii, ci fac descrieri în legătură cu noţiunea respectivă.

Datele de la începutul anului școlar arată, cum se vede, o experiență social-politică mai săracă a elevilor, ca urmare a unei preocupări nesistematice — atît în cadrul activității școlare, la nivelul clasei a VI-a, cît și în cadrul activității pionierești. Or, aici este necesară o neslăbită atenție pentru formarea unor reprezentări cuprinzătoare și actuale despre patria noastră socialistă, pentru precizarea particularităților și notelor esențiale care o definesc. S-a urmărit, de aceea, în continuare, valorificarea mai intensă a procesului instructiv-educativ și a muncii pionierești, în vederea întregirii educației patriotice a elevilor. Clasa a VII-a oferea, de altfel, condiții deosebit de avantajoase sub acest raport: elevii învățau limba și literatura romînă, istoria și geografia patriei, li se făcea educație cetățenească (e vorba de anul școlar 1962—1963), ceea ce constituia o bună bază pentru desfășurarea unui complex de acțiuni pionierești politice-educative și, deci, a unei colaborări largi între cadrele didactice și instructorii de pionieri. Mergînd pe această linie și urmărindu-i pe elevii claselor a VII-a atît în procesul de învățămînt, cît și în activitatea obștească, am putut sesiza tendința unui continuu progres, evidentă și în datele obținute prin chestionarul aplicat. Procentul celor care sesizează notele esențiale ale definiției (poporul muncitor stăpîn pe destinele sale; P.M.R. — forța conducătoare; exploatarea omului de către om definitiv lichidată; victoria socialismului la orașe și la sate; toate condițiile pentru ca oamenii muncii să poată învăța, munci și trăi fericiți etc.) s-a ridicat pînă la 45,4%. A coborît considerabil procentul elevilor care dau definiții incomplete, unilaterale, bazate mai ales pe note neesențiale și al celor care dau răspunsuri eronate. Mai puțin s-a modificat procentul celor care au căutat să definească patria în general, nediferențiat (de la 15,8 în trimestrul I, la 13,2 în trimestrul III), datorită în parte și tendinței elevilor de a „poetiza" explicarea noțiunii de patrie. Nivelul de generalizare la care au putut ajunge elevii le-a permis însă, celor mai mulți, să răspundă printr-o expresie sintetică, deosebit de concentrată, de tipul acesteia: „Prin patrie socialistă înțeleg țara noastră liberă, în care exploatarea a fost pentru totdeauna desființată și toți oamenii muncii sînt liberi și egali în drepturi, în care toți muncesc cu elan pentru a face viața mai fericită și mai bogată, pentru socialism", (elevul B. C., Școala medie nr. 6).

Este interesant de semnalat faptul că, în general, răspunsurile de la sfîrșit de an ale elevilor aduc o serie de elemente calitativ noi în definirea „patriei socialiste", care indică creșterea nivelului lor politic. Astfel, foarte mulți elevi nu se mai mulțumesc să indice doar cele cîteva elemente definitorii ale „patriei socialiste", ci prezintă un tablou complex: social, politic, economic, cultural. Unii fac referiri și la perspectivele de dezvoltare ale patriei, respectiv la trecerea treptată la construirea comunismului.

III. O a treia direcție în care s-a îndreptat cercetarea noastră în școlile amintite a fost *valorificarea sprijinului pe care activitatea pionierească îl aduce în desfășurarea procesului de învățămînt*, avînd în vedere tocmai faptul că în cadrul acestuia se pun bazele concepției științifice a școlarilor despre natură și societate, se formează și se consolidează trăsăturile care definesc profilul lor moral-politic. Pe această linie, contribuția specifică a activității pionierești constă în mobilizarea școlarilor pentru îndeplinirea conștientă, cu spirit de răspundere, a îndatoririlor școlare, îmbogățind din punct de vedere social-politic baza motivației eforturilor lor de a-și însuși cu temei tezaurul de cunoștințe pe care l-a elaborat omenirea.

Așadar, prin activitatea pionierească, școlarii trebuie ajutați să înțeleagă, cum s-a subliniat și la Plenara lărgită a C.C. al U.T.M. din 3—4 aprilie 1962, că *„a învăța bine*

este o expresie a dragostei de patrie, a dorinței de a contribui la lupta generală a poporului pentru victoria Socialismului și comunismului în patria noastră" [5].

Pe această linie au fost îndreptate, în școlile cercetate, o serie de acțiuni pionierești cu caracter orientativ. Este vorba de unele dezbateri din adunări — sprijinite de către profesorii-diriginți ai școlii — privind necesitatea de a învăța cu temei, ca datorie patriotică a pionierului, privind însemnătatea cunoștințelor științifice dobîndite în școală pentru viață, pentru practica construcției socialiste (folosindu-se și mărturiile adulților sau vizitele în întreprinderi productive etc.).

Alte acțiuni au urmărit să-i pună pe pionieri în situația de a-și manifesta atitudinea, să mobilizeze opinia lor colectivă în sprijinul succesului la învățătură, pentru combaterea mediocrității, a superficialității în îndeplinirea îndatoririlor școlare. De exemplu, în dezbaterile din orele de dirigenție și din adunările pionierești la clasa a V-a, anul trecut, a fost subliniată ideea că succesele și insuccesele fiecăruia constituie succese sau insuccese ale întregului colectiv și s-a făcut apel la simțul de răspundere și la stăruință în munca de învățătură, pentru a păstra neîntinată onoarea clasei. Grupele sau detașamentele au ținut adunări periodice, la care au luat parte activă învățătorii și profesorii-diriginți, în care au analizat modul cum pionierii se achită de îndatoririle lor școlare, organizîndu-se sprijinirea pionierilor în ceea ce privește îmbunătățirea muncii individuale la învățătură.

Un alt grup de acțiuni au avut un caracter — ca să spunem așa — stimulativ, urmărind să dezvolte la școlari setea de cunoștințe, interesul pentru problemele științifice, dragostea pentru știință, în general. Este vorba de serate științifice sau literare, de întîlniri cu specialiști din diferite domenii de activitate, de vizite etc. La Școala medie nr. 6, multe asemenea acțiuni s-au desfășurat sub auspiciile unui așa-numit „cerc al micilor cosmonauți": o întîlnire cu pilotul de cursă lungă M. T., care a prilejuit o discuție interesantă despre noutățile din domeniul aviației, dar și despre însemnătatea studierii matematicii, fizicii, geografiei; o expoziție privind realizări din domeniul cuceririi spațiului cosmic și aniversarea în cadru pionieresc a lansării primului om în Cosmos; întîlnire cu poetul Toma George Maiorescu care i-a cunoscut nemijlocit pe cosmonauții Gagarin și Titov; desfășurarea unui simpozion sub forma unei călătorii imaginare — „Pămînt, Lună, Marte, Pămînt"; pregătirea unei „seri de întrebări și răspunsuri" la Observatorul astronomic, cu sprijinul profesorilor de specialitate din școală.

În legătură cu preocuparea de a ridica la un nivel mai înalt interesul și responsabilitatea elevilor față de învățătură, de a da strădaniei lor o motivație mai înaltă, problema esențială care se pune este ca elevii să fie ajutați să ajungă la fapte, să se manifeste activ pe linia convingerilor social-politice ce li se formează. În această privință, trebuie să li se arate pionierilor că aprecierea calităților unui „cetățean demn al patriei" — cum se angajează solemn să devină orice pionier — se face după rezultatele obiective ale activității sale.

Este însă o realitate că în activitatea pionierească se folosește mult cuvîntul, îndemnul, ca mijloc de educație. Aceasta determină, uneori, între altele, și o anume neconcordanță între ceea ce știu pionierii că li se cere să facă și ceea ce fac în mod efectiv. Cuvintele o iau înaintea faptelor.

În etapa inițială, chestionîndu-i pe elevii claselor a VII-a asupra felului cum înțeleg expresia „patrie socialistă", i-am solicitat, totodată, să arate cum consideră ei că își arată pionierii dragostea de patrie. Din totalul celor chestionați, 81,8% au răspuns că prin

[5] Sarcinile organizațiilor U.T.M. în educația comunistă a elevilor, în mobilizarea acestora la însușirea temeinică a cunoștințelor teoretice și practice, în îmbunătățirea activității organizației de pionieri, Scînteia tineretului, anul XVIII, seria II, nr. 4010, 7.IV.1962. p. 2.

succesele în îndeplinirea îndatoririlor școlare, prin sîrguință la învățătură. O confruntare cu situația lor reală la învățătură a arătat însă că rezultatele obținute la finele trimestrului I erau sub nivelul intențiilor bune exprimate în răspunsurile pe care le-au dat. Adevărul este că în acest trimestru detașamentul de pionieri al acestor clase nu a fost la postul său, nu a acționat în mod hotărît pentru îndeplinirea cu simț de răspundere a îndatoririi patriotice a pionierilor, de a învăța cu temei. Ulterior, lucrurile s-au îndreptat prin inițierea unui complex de măsuri și acțiuni (între care, cele citate mai înainte). Pionierii au fost puși mai ales în situația de a lupta ei înșiși, efectiv, pentru succese la învățătură, în numele onoarei colectivului lor, în numele datoriei lor față de patrie.

Pînă la sfîrșitul anului școlar rezultatele lor la învățătură au și marcat de fapt un echilibru real între concepția lor despre însemnătatea învățăturii și rezultatele practice obținute în munca de învățătură.

IV. În sfîrșit, un alt traiect al cercetării noastre și, implicit, un aspect important al contribuției activității pionierești la educația ideologico-politică a școlarilor a fost *punerea în valoare a acelor posibilități specifice pe care organizația de pionieri le deschide școlarilor, pentru a se manifesta activ pe linia convingerilor social-politice dobîndite și în primul rînd antrenarea lor în diferite forme de activitate în folosul societății.* Au fost studiate atît acțiunile patriotice cunoscute de mulți ani ca „tradiționale" (colectarea de sticle, maculatură), cît și unele mai noi, caracteristice etapei: prezența activă a pionierilor în efortul colectiv de îngrijire și de înfrumusețare a noilor blocuri în care s-au mutat cu familiile lor, a noilor străzi și cartiere, sprijinirea activă de către pionieri a acțiunii de înfrumusețare a satului.

Munca de utilitate socială, acțiunile patriotice, constituie un domeniu deosebit de propice educării unor înalte calități moral-politice, acumulării de experiență social-politică, cultivării priceperii și obișnuinței de a îmbina idei comuniste cu fapte comuniste. Acesta este un domeniu în care se fixează și mai ales se verifică trăinicia convingerilor lor patriotice.

La începutul cercetării, în școlile amintite, s-a vădit o oarecare lipsă de preocupare pentru valorificarea maximă a conținutului educativ bogat al acțiunilor patriotice. Mai apoi, includerea în sistemul activității pionierești de la școlile cercetate a unui întreg complex de acțiuni adecvate vîrstei, legate de condițiile concrete ale orașului și ale satului colectivizat și antrenarea pionierilor în mod mai sistematic, cu adîncirea treptată a motivației, în acțiunile patriotice, au adus școlarilor un cîștig considerabil de experiență social-politică și multe satisfacții morale. De exemplu, analiza probelor aplicate la sfîrșitul anului școlar trecut la clasele a VII-a ne permite constatarea unei creșteri considerabile a procentului de elevi care consideră drept manifestarea dragostei de patrie participara la viața țării, la activitatea patriotică. Observarea nemijlocită a elevilor adaugă la aceasta un spor de interes al școlarilor pentru rezultatele acțiunilor lor social-utile. Așa se explică apariția în răspunsurile de la finele anului școlar a unor referiri privind manifestarea dragostei de patrie prin „apărarea bunurilor obștești". Se degajă o concluzie imediată, deosebit de utilă: antrenarea nemijlocită a elevilor la activitatea socială utilă este calea sigură de educare patriotică a lor, de dezvoltare a interesului pentru ceea ce se construiește, a răspunderii și grijii față de bunul obștesc.

Sigur că, aici, adîncirea continuă a motivelor sociale înalte, care să constituie pentru copii un imbold în acțiune, prezintă o mare importanță. Astfel, anul acesta, acțiunea de înfrumusețare a cartierului la care participă pionierii de la Școala medie nr. 6, este încadrată pe linia de perspectivă a întîmpinării celei de-a 20-a aniversări a eliberării patriei noastre de sub jugul fascist. Conținutul concret al acțiunii s-a conturat prin contribuția largă a pionierilor, propunîndu-li-se să vadă ei înșiși unde, în ce privință și cum își pot

aduce contribuția la înfrumusețarea școlii, străzii, cartierului, blocului în care locuiesc. Propunerile copiilor, numeroase și deosebit de originale, au fost selectate cu sprijinul unor cetățeni competenți din cartier — deputatul circumscripției, organizatorul de partid de la blocuri, cîteva reprezentante ale comisiilor de femei, administratorul blocurilor, părinți — și copiii sînt pe punctul de a alcătui o adevărată hartă a acțiunilor pionierești. Acțiunea a căpătat și un nume mai apropiat de inimile pionierilor: „Cartierul nostru — o grădină! Fiecare bloc — o floare!". Aceasta a devenit acum o acțiune a lor, interesantă și atrăgătoare în același timp, ale cărei roade credem că nu vor întîrzia să se arate.

★

Datele acumulate pînă acum, deși incomplete, dat fiind că cercetarea noastră este încă în plină desfășurare, pun totuși în lumină cîteva jaloane care duc la sporirea eficienței muncii politico-educative, la adîncirea influenței organizației de pionieri în rîndurile școlarilor. La aceasta se poate ajunge organizînd munca de educație ideologică-politică a elevilor pe temeiul unui sistem închegat, care să se distingă printr-un program larg, actual, ferm orientat din punct de vedere comunist și printr-o strînsă corelare a activității școlare cu aceea pionierească, activizînd pe școlari în procesul muncii pionierești și punîndu-le la îndemînă toate posibilitățile de a fructifica în fapte utile convingerile lor comuniste.

Rezultatele obținute, chiar și numai parțiale, demonstrează că valorificarea în cadrul unui sistem închegat a contribuției activității pionierești la educația ideologică-politică a școlarilor presupune un program complex de obiective și sarcini de îndeplinit, o gamă întinsă de măsuri și de acțiuni educative, fiecare constituind o verigă necesară într-o înlănțuire logică de măsuri.

ВКЛАД ПИОНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НРАВСТВЕННО—ПОЛИТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

Данный очерк является результатом еще неоконченного исследования; в нем анализируется специфика работы пионерской организации по вопросу о нравственно—политическом воспитании учащихся, отражающая характер массовой политической организации школьников под руководством партии.

Авторы обсуждают, в особенности, вопрос о необходимости организовать общественную работу на основе хорошо продуманной системы, отличающейся широкой, актуальной и по-коммунистически направленной программы.

В статье подчеркиваются четыре главных направления пионерской работы в этой области:

1. обеспечение активного участия пионеров в жизни их организации, на основе знания ее принципов, цели и задач;

2. расширение общественно-политического кругозора и опыта учащи ся и формирование необходимых коммунистических убеждений;

3. поддерживание усилий учащихся, направленных на усвоение знаний расширением общественно-политической основы мотивации;

4. использование всех специфических возможностей, которые пионерская организация предоставляет учащимся с целью активного проявления усвоенных общественно-политических убеждений, в первую очередь вовлечением учащихся в общественно-политический труд.

LA CONTRIBUTION DE L'ACTIVITÉ DES ORGANISATIONS DE PIONNIERS à l'ÉDUCATION MORALE-POLITIQUE DES ÉLÈVES

(Résumé)

La présente étude, résultat d'une recherche encore en cours, fait une analyse du spécifique de l'activité que déploie l'organisation de pionniers sur la ligne de l'éducation idéologique-politique des écoliers, ce spécifique étant déterminé par le caractère de l'organisation de masse des élèves, dirigée par le parti. Afin de mettre en lumière certains jalons qui mènent à l'accroissement de l'efficience du travail politique-éducatif et à l'affermissement de l'influence éducative de l'organisation de pionniers parmi les élèves, les auteurs insistent notamment sur le fait que l'activité de ces organisations scolaires doit être réglée suivant un système bien agencé et par un programme large, actuel, fermement orienté au point de vue communiste.

On peut discerner quatre directions plus importantes dans l'activité spécifique des pionniers :

I. Assurer une participation active des pionniers à la vie de leur organisation, leur faire connaître les principes, les buts et les tâches de celle-ci, ainsi que l'importance sociale-politique de leur activité.

II. Elargir l'horizon et l'expérience sociale-politique des écoliers et former chez eux des convictions communistes correspondantes.

III. Soutenir et aider les élèves à étudier sérieusement et méthodiquement.

IV. Mettre en valeur les possibilités que l'organisation de pionniers ouvre aux élèves pour se manifester activement sur la ligne des convictions sociales-politiques acquises et, en premier lieu, les entrainer à prendre part aux activités d'utilité sociale.

YOUNG PIONEERS' ACTIVITIES AND THEIR CONTRIBUTION TO THE ETHICAL AND POLITICAL EDUCATION OF PUPILS

(Abstract)

The present article, the result of a research work under way, calls attention to some fundamental characteristics of the ideological and political education of pupils carried on by the Young Pioneers' Association, a mass political organization of pupils led by the Party. Trying to show ways and means to increase the efficiency of a unitary system of large-scale political-educational activities, ideologically correct, by the Young Pioneers' Associations among pupils, the authors show that this can be done along four lines :

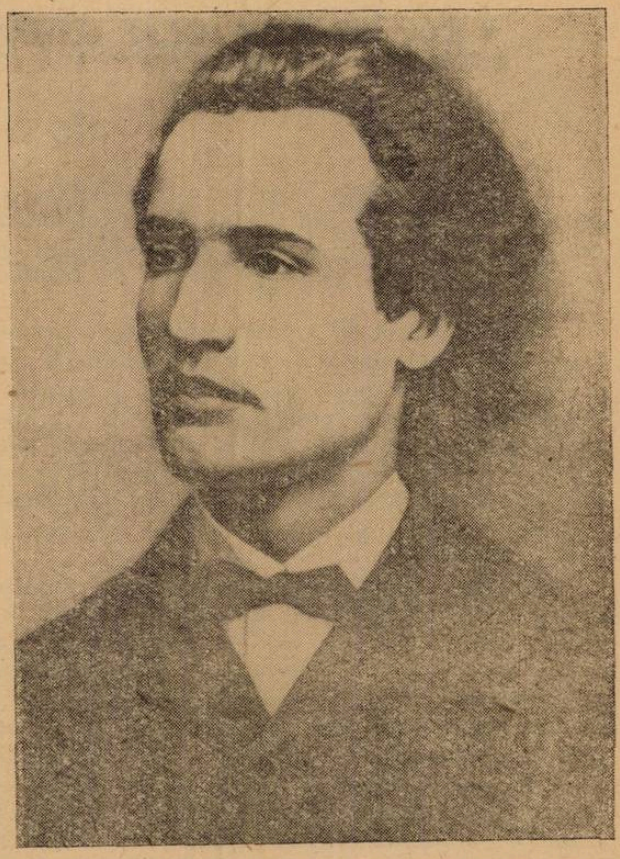
1. To ensure an active participation by young pioneers in the life of their organization on the basis of a thorough knowledge of its principles, aims and tasks, and of the social-political significance of their activities.

2. To widen the social-political horizon of pupils and to form corresponding communist convictions.

3. To help pupils realize the need to learn thoroughly.

4. To make good use of the opportunities offered to pupils by the Young Pioneers' Association to turn to account the social-political convictions acquired by taking an active part in socially useful activities.

LA ÎMPLINIREA A 75 DE ANI DE LA MOARTEA LUI MIHAIL EMINESCU



„....Școala n-ar trebui să fie o magazie de cunoștințe străine, ci o gimnastică a întregei individualități a omului; elevul, nu un hamal care își încarcă memoria cu saci de coji ale unor idei străine, sub care geme, ci un om care își exercită toate puterile proprii ale inteligenții, întărindu-și aparatul intelectual, precum un gimnast își împuternicește pînă în gradul cel mai mare aparatul fizic, fie în vigoare, fie în îndemînare".

12 iulie 1880

ROLUL PRIMILOR ANI DE ȘCOALĂ ÎN FORMAREA INTELECTUALĂ ȘI ARTISTICĂ A LUI M. EMINESCU

IOSIF ANTOHI
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

În fața minunatei opere pe care ne-a lăsat-o Eminescu, este firesc să ne întrebăm cum de a putut poetul, într-o viață care n-a atins nici jumătate din cea a lui Goethe, Tolstoi sau Tagore, să creeze lucrări care, prin originalitatea și profunzimea lor, să ocupe un loc de frunte în panteonul literaturii universale.

Fără pretenția de a putea aduce elemente noi în lămurirea „fenomenului eminescian", vom încerca să prezentăm cîteva aspecte din preocupările și pregătirea viitorului poet, insistînd cu deosebire asupra primilor săi ani de școală. Aceasta o facem cu scopul: de a arăta, pe de o parte, importanța mediului și a regimului școlar în formarea poetului, iar pe de altă parte, pentru a înfățișa terenul larg de lectură și cercetare spre care s-a îndreptat, încă de la bun început, Eminescu, spre a-și însuși o cultură corespunzătoare intereselor sale, fapt care a contribuit la cristalizarea concepției lui despre lume și viață.

Ocupîndu-se de anii de școală ai lui Eminescu, critica burgheză, privindu-l din punctul de vedere al școlii de atunci și al documentelor ei, ni-l prezenta ca pe un elev care nu-și „vedea de carte", cu insuccese la unele materii, oricum ca pe un elev „mediocru", mai ales în primii ani de liceu, fără să-și pună întrebarea: cum de a fost posibil ca un asemenea elev să publice la 16 ani poezii care, prin conținutul și frumusețea lor, dacă nu prevesteau încă pe creatorul „Luceafărului", semnalau totuși un talent poetic neobișnuit?

Mai mult chiar, în studii și lucrări monografice consacrate vieții și operei lui Eminescu, capitolul privind în special primele clase de liceu este tratat cu o oarecare „jenă" pentru insuccesul micului și nonconformistului Eminovici, ca nu cumva să se umbrească genialitatea operei sale de mai tîrziu. Oare așa trebuie privită această etapă în dezvoltarea marelui nostru poet? Desigur că nu. Adevărul este că firea lui Eminescu nu se putea adapta „Verordnung"-urilor școlii austriace, tocmai fiincă setea sa de cultură depășea nivelul și preocupările celor mai buni elevi. De altfel, nu numai școala, dar și întreaga orînduire social-politică a statului burghez, nu puteau mulțumi pe genialul poet. Așa cum arăta însuși Eminescu: *„Societatea în care sîntem nevoiți a trăi, rezultat al unor antecedente pe care ea n-a fost desigur stăpînă, nu este de natură de-a încuraja talente și poate mai puțin decît orice*

talente muzicale. Astfel dezvoltarea negativă ajunge cea de ordine, un talent muzical ajunge de a ilustra grădinile şi berăriile, un pictor ajunge portretist, un poet jurnalist, ceea ce veţi concede că-i lucrul cel mai prost din lume" [1].

Dar să încercăm să vedem cum s-a apropiat Eminescu de carte şi şcoală şi cum s-au dezvoltat preocupările şi interesele sale în raport cu acestea. Este greu de precizat cînd a venit Eminescu pentru prima dată în contact cu cartea, cu învăţarea scris-cititului. Faptul că patru fraţi ai săi mai mari — Şerban, Nicolae, Gheorghe şi Ilie — erau de mult şcolari, pe cînd Mihai savura încă jocurile şi basmele copilăreşti, ne face să credem că unele cunoştinţe cuprinse în manuale, cu semnele lor încă de neînţeles, le-ar fi putut auzi de la fraţii săi, cînd aceştia învăţau cu glas tare, în timpul verii, la umbra vreunui copac din curtea casei, în vederea corigenţelor din toamnă la „gimnaziul" din Cernăuţi. Dar în timpul lor liber, s-ar părea că fraţii îi acordau o atenţie specială, mai cu seamă Ilie, cel mai apropiat ca vîrstă. Ilie, nu numai că se juca cu Mihai, dar îi şi citea pe Robinson Crusoe şi de aceea mai mult ca sigur că despre el este vorba în poezia „Copii eram noi amîndoi..." :

„Copii eram noi amîndoi
Frate-meu şi cu mine,
Din coji de nucă car cu boi
Făceam şi înhămam la el
Culbeci bătrîni cu coarne.

Şi el citia pe Robinson,
Mi-l povestea şi mie ;
Eu zideam Turnul Vavilon
Din cărţi de joc şi mai spuneam
Şi eu cîte-o prostie." [2].

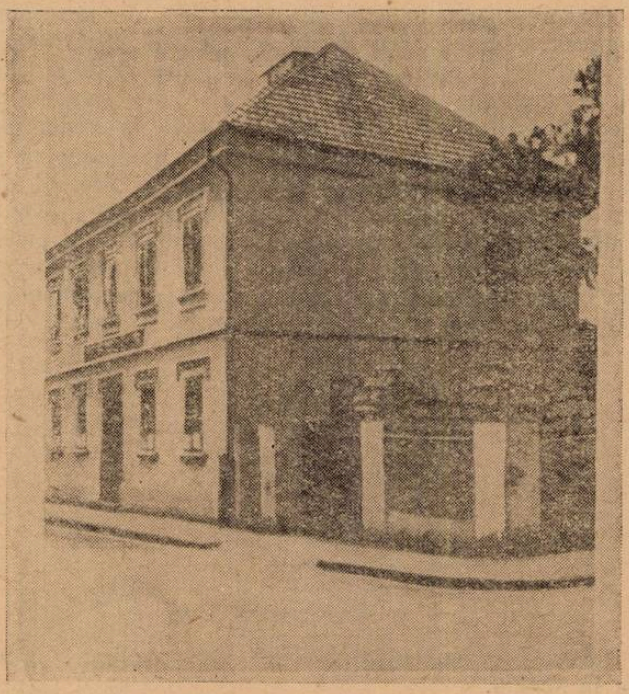
Faptele relatate în cuprinsul poeziei sînt, desigur, anterioare intrării lui Eminescu în şcoală.

Eminescu învaţă să scrie şi să citească literele chirilice şi latine înainte de a frecventa şcoala, la preotul satului, vecin cu familia poetului [3]. T. V. Ştefanelli, viitor coleg de liceu al lui Eminescu, relatează : „El (Eminescu) citia cu înlesnire slova veche chirilică şi mai cu seamă cărţi vechi vedeam în mîna lui, iar letopiseţele lui Kogălniceanu le lua acasă. Cînd a văzut că şi eu citesc slova veche, m-a întrebat unde am deprins această slovă. Spunîndu-i că tatăl meu m-a învăţat să citesc slovele vechi după o psaltire şi după o carte ce cuprindea viaţa sfinţilor, îmi zise că şi el tot acasă a deprins această slovă" [4].

A urmat oare Eminescu primele clase în vreo şcoală primară ? Acest lucru nu este încă lămurit. Fapt cert este însă că la 8 ani vine la Cernăuţi şi este primit în clasa a III-a a şcolii primare greco-orientale, numită pe atunci *Naţional-Hauptschule*. Faptul că Eminescu a putut fi primit direct în clasa a III-a primară arată că el a venit de acasă pregătit şi că avea cunoştinţele cerute de cele două clase anterioare. Pe atunci copiii învăţau, din primul an,

[1] I. E. Torouţiu: Studii şi documente literare, vol. V, 1934, pp. 117—118.
[2] M. Eminescu: *Opere vol. IV*, Editura Academiei R.P.R., 1952, p. 74.
[3] Zoe Dumitrescu-Buşulenga: *Eminescu*, Editura tineretului, 1963, p. 17.
[4] Teodor V. Ştefanelli: *Amintiri despre Eminescu*, Bucureşti, 1914, p. 38.

paralel limba romînă şi limba germană. Cercetînd manualele folosite în clasa I şi a II-a primară, în acea vreme la Cernăuţi, constatăm că acestea conţineau un material mult prea greu pentru vîrsta respectivă [5].



Şcoala primară frecventată de elevul M. Eminescu la Cernăuţi
între anii 1858—1860.

Eminescu a fost primit în clasa condusă de învăţătorul romîn Litviniuc Ioan. Personalitatea acestui învăţător este deosebit de importantă, chiar şi numai pentru faptul că a fost primul dascăl al lui Eminescu. De aceea, ne vom opri puţin asupra lui.

Ioan Litviniuc (1832—1911) s-a născut în suburbia Clocucica, lîngă Cernăuţi, din părinţi proveniţi din comuna Liteni (de unde se trage şi numele

[5] De pildă, în clasa I se învăţa după manualul întocmit de Samoil Andrievici, Micul Komenie pentru întîia clasă a şcoalelor poporane, publicat la Viena în 1851, manual bilingv: romîn-german. Manualul conţine texte referitoare la om, natură şi societate şi este alcătuit oarecum după sistemul manualelor lui J. A. Komensky. Numai faptul că conţine peste 1000 de cuvinte străine din diferite domenii arată cît de mult se cerea celor care începeau să înveţe primele elemente. (Vezi mai detaliat despre acest manual în studiul „J. A. Komensky şi dezvoltarea şcolii şi pedagogiei romîneşti" de Stanciu Stoian şi Iosif Antohi, în „Pedagogia clasică şi ecoul ei în Romînia", aflată la tipar la E.S.D.P.). Aritmetica se învăţa după manualele întocmite de Močnik.

de familie), de lîngă Suceava [6]. După ce a urmat cursurile preparandiei din Cernăuţi, a fost numit învăţător suplinitor în 1852, iar din 1856 învăţător „provizor" la şcoala primară ortodoxă orientală, unde doi ani mai tîrziu (în septembrie 1858) se numără printre elevii săi Mihai Eminescu.

Litviniuc a activat 53 de ani ca învăţător şi director al şcolii greco-orientale, fiind o figură proeminentă în învăţămîntul romînesc din Bucovina dinaintea primului război mondial. De la el a rămas manualul de „Caligrafie pentru şcolile publice", publicat în 1873 la Viena, care a cunoscut mai multe ediţii.

În „şcoala lui Litviniuc" numeroşi intelectuali romîni au primit o temeinică învăţătură. Mulţi dintre ei, fiind în viaţă, păstrează şi azi, după atîţia ani, în mintea şi inima lor, chipul adevăratului pedagog, care, luptînd cu bilingvismul şcolii de atunci şi înfruntînd dificultăţile legate de o asemenea predare, a reuşit să pregătească „Generaţii de absolvenţi, dintre care unii, muncind mai departe pe baza aşezată în şcoala lui Litviniuc — aşa se numea cu drept cuvînt şcoala greco-orientală — s-au ridicat pînă la cele mai înalte trepte în viaţa socială" [7]. Prof. dr. Teodor Bălan [8], unul dintre elevii lui Litviniuc, se exprimă astfel despre fostul său dascăl: „Cînd la anul 1892 am intrat în clasa I-a, director a fost Ioan Litviniuc. În clasa a patra (1895—1896) l-am avut învăţător pe Ioan Litviniuc.

Îmi aduc foarte bine aminte de el. A fost om blînd şi un mare pedagog. Ne-a instruit în gramatica limbii germane şi limbii romîne. A ştiut să ne introducă cu un deosebit tact şi cu multă măiestrie în „misterele" întortocheate ale limbii germane. Graţie învăţăturii primite de la el, aproape toţi elevii clasei am trecut cu nota „vorzüglich" (excepţional) examenul de primire în liceu... Avînd bază bună la gramatica limbii germane primită de la I. Litviniuc, n-am avut în liceu dificultăţi la limba germană".

Un asemenea învăţător a întîlnit Eminescu, atunci cînd a luat prima dată contactul cu şcoala. Deşi nu l-a imortalizat în nici un vers, influenţa muncii dascălului se resimte poate în frumuseţea grafiei manuscriselor eminesciene. Venit pentru prima dată la şcoală, într-o ţară străină, urmărit de nostalgia casei părinteşti, elevul Eminescu cel cu „părul negru, ochii negri, nasul potrivit în faţa smolită" [9], trebuie să fi depus eforturi deosebite, mai ales în însuşirea limbii de predare — limba germană, pe care, deşi a început s-o înveţe încă de acasă cu un profesor particular, Scarlat Woiacek de Voinski, nu o cunoştea pe măsura exigenţelor lui Litviniuc. De altfel nici pregătirea sa în aritmetică şi caligrafie nu se arătau mulţumitoare. Între timp, progresele realizate de Eminescu erau din ce în ce mai evidente. După ce în primul semestru obţine calificativul „mediocru" la aritmetică şi caligrafie, se ridică

[6] Datele cu privire la Ioan Litviniuc le-am extras dintr-o lucrare în formă de manuscris: „Bucovina culturală" a cunoscutului pedagog Gheorghe Tofan (1880—1920), aflată la prof. Emanuel Iliuţ, fostul director — între cele două războaie mondiale — al liceului „Aron Pumnul" din Cernăuţi, în prezent pensionar la Suceava şi care ne-a pus-o cu multă bunăvoinţă la dispoziţie.

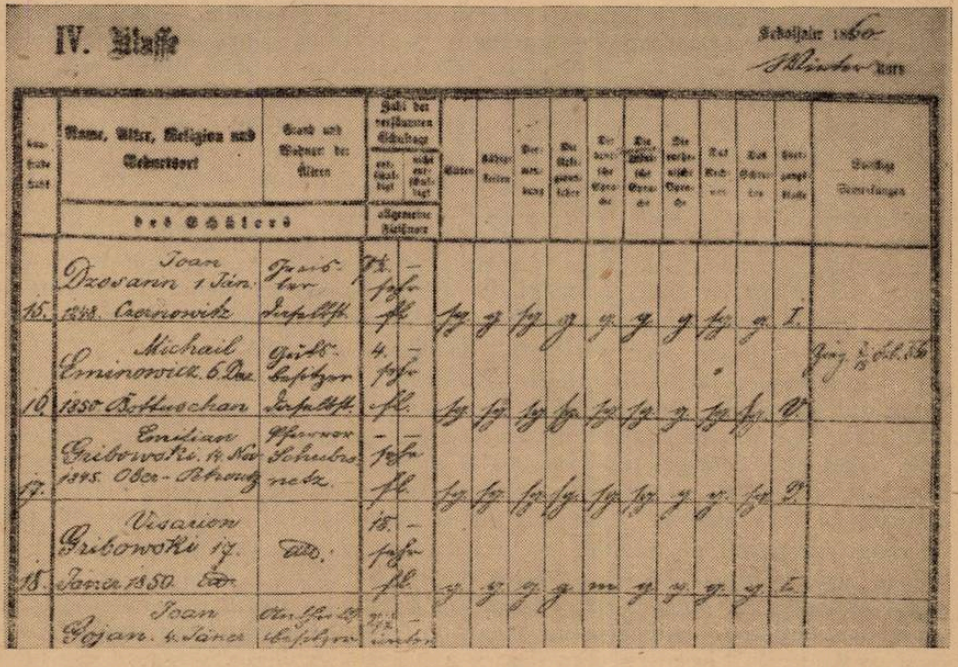
[7] Gheorghe Tofan: *„Bucovina culturală"*, manuscris, p. 3.

[8] Lui Teodor Bălan, profesor de istorie şi autor de numeroase lucrări ştiinţifice, în prezent pensionar în Gura-Humorului, reg. Suceava, îi sîntem îndatoraţi pentru datele de mai sus.

[9] După cum era descris în paşaportul primit, vezi G. Călinescu: Viaţa lui M. Eminescu, ed. a IV-a revăzută, p. 54.

la sfîrşitul anului şcolar 1858—1859 ia notele „bine" şi „foarte bine", fiind clasificat al 15-lea din 72 de elevi promovaţi.

Datorită acestei baze bune de plecare, în clasa următoare Eminescu, avînd ca învăţător pe Ioan Zybaczynski, reuşeşte să se afirme la învăţătură. Deşi la obiectele de învăţămînt din clasa precedentă se adaugă unul nou — limba ruteană (sau ucraineană, a treia limbă în şcoala primară !), — Eminescu, stînd în gazdă la ruteanul Nicolai Dzierzek (Tirţek), reuşeşte să-şi însuşească şi această limbă într-un timp scurt. Din primul semestru se prezintă ca un elev foarte bun la toate disciplinele şi termină clasa a IV-a primară cu „excelent", fiind clasificat al 5-lea din 32 de elevi. În tot timpul clasei a IV-a a dat dovadă de o deosebită sîrguinţă şi de purtare excelentă. În acest timp el obţine cele mai bune note din toţi anii săi de şcoală. Din 10 medii de sfîrşit de an, 9 sînt cu „foarte bine" şi doar la limba ucraineană, pe care abia începuse s-o înveţe, obţine media „bine" [10].


IV. Klasse

Facsimil din matricola clasei a IV-a primară în care figurează elevul M. Eminescu la nr. 16 (după originalul aflat la Biblioteca Acad. R.P.R.).

În faţa acestor ultime rezultate, ne-am putea aştepta la o evoluţie ascendentă în ce priveşte succesele sale viitoare, înregistrate în documentele şcolare. Iată însă un fapt care la prima vedere este derutant: procesul de evoluţie, ca şcolar, se petrece cu totul altfel decît ne-am fi aşteptat; elevul, în stricta accepţiune a cuvîntului, „decade", în schimb se naşte personalitatea.

Preocupările lui Eminescu pentru literatură încep să se accentueze. Vasile

[10] I. G. Sbiera: Amintiri despre Eminescu, Cernăuţi, 1903, p. 4.

Bumbac, care l-a cunoscut pe elevul de şcoală primară Mihai, îl caracterizează astfel : „Naiv, veşnic rîzînd şi recitînd pe de rost balade populare. Avea o memorie excelentă şi era de toţi agreat“ [11]. Tot în această perioadă citea şi recita poeziile lui Vasile Alecsandri.

În anii ce vin lecturile extraşcolare ale lui Eminescu se îmbogăţesc vertiginos. Ele îi creează o stare de efervescenţă intelectuală, îi ascut fantezia şi îi înnobilează sentimentele. Cărţile (nu manualele !) devin terenul său principal de investigaţie, iar anumiţi profesori, adică acei care răspund înclinaţiilor şi intereselor sale în plină dezvoltare, devin adevăraţii săi martori. Restul obiectelor — spre dezolarea tatălui său — nu-l mai interesează. „El are preferinţe la studii, iubeşte lectura, nu însă şi şcoala“ [12].

În toamna anului 1860 Mihai se înscrie în clasa I de liceu la „K. K. Obergymnasium“. Era o şcoală cu tradiţii, organizată după tipic german, avînd în frunte pe zelosul director Stephan Wolf. În preajma anului 1860 ea reprezenta o instituţie reorganizată, prin „introducerea profesorilor de specialitate, imitînd într-un fel universitatea şi chiar dacă nu se cerea pentru fiecare obiect un profesor de specialitate, totuşi, noile instrucţiuni prevedeau pentru funcţia de profesor o pregătire superioară, academică, a cadrelor didactice“ [13]. Liceul din Cernăuţi dispunea în acel timp de unii profesori care corespundeau acestor cerinţe. „Şi profesorii erau atunci bărbaţi aleşi, serioşi şi cu cunoştinţe aşa de frumoase că ar fi putut face şi universităţilor cinste“ — *remarcă T. V. Ştefanelli* în amintirile sale despre Eminescu — arătînd că aceasta se datora faptului că „în mişcările din 1848 erau adică implicaţi şi mulţi profesori foarte însemnaţi de prin Viena şi din provinciile germane. După potolirea acestor mişcări aceşti profesori au fost spulberaţi în toate părţile ; şi Bucovina, cea mai depărtată provincie a Austriei, era considerată ca un loc de exil. Astfel liceul din Cernăuţi căpătase profesori foarte valoroşi“.

Printre dascălii care au jucat un rol deosebit în formarea viitorului poet, trebuie să menţionăm în special pe Aron Pumnul, apoi pe Ioan Sbiera — profesori de limba romînă şi pe Heinrich Lewinski şi Rudolf Neubauer, care predau istoria şi geografia. În afară de aceştia, trebuie amintiţi : părintele Veniamin Iliuţ, Ferdinand Caspary, profesor de matematică, germană, latină, fizică, Johann Limberger de ştiinţe naturale şi alţii, care într-un fel sau altul au avut de spus un cuvînt în viaţa elevului Eminovici.

Viaţa în şcoală se desfăşura după norme rigide. „Cum intra în liceu, elevul nu mai avea voie să cerceteze cafenelele, restaurantele şi alte localuri publice. Nu avea voie să fumeze sau să poarte beţişoare sau bastonaşe pe stradă... În toate duminecile şi sărbătorile trebuia să umble regulat la biserică, iar înainte de biserică trebuia să asculte în clasă o predică (exhortă) a catihetului. Contravenţiuni în contra acestor reguli se pedepseau foarte aspru.

[11] I. Scurtu: Eminescu's Leben und Prosaschriften, p. 268.

[12] G. Călinescu, *op. cit.*, p. 60.

[13] R. Wurzer: Geschichte des K. K. 1 Staatsgymnasium, Czernowitz. Festschrift zur Hundertjährigen Gedenkfeier der Gründung des Gymnasiums 1808—1908, Czernowitz, 1909, pp. 93—94.

chiar şi cu excluderea din şcoală. Pentru purtarea elevului afară de şcoală era responsabilă şi gazda, care adesea trebuia să raporteze directorului sau ordinariului (ordinarius), adică principalului profesor din clasă *(dirigintelui, n.n.)*.

În clasă elevii erau ţinuţi să se deprindă cu un studiu serios şi temeinic al materiilor, să fie cuviincioşi, astîmpăraţi, atenţi şi ascultători..." [14].

În ce măsură liceanul Eminescu s-a conformat acestui regim şcolar? Luptînd între obligaţia şcolară de a fi un elev silitor, aşa cum stăruiau părinţii săi, şi între satisfacerea interesului său şi a înclinaţiilor sale spirituale, care îl mînau năvalnic spre lecturile preferate, Eminescu a încercat să împace ambele cerinţe, ceea ce însă nu-i putea reuşi.

Acordînd prioritate din ce în ce mai accentuată studiului acelor materii către care mintea şi sufletul său tindeau în mod firesc (romîna şi istoria), lărgind prin lecturi asidue registrul de cunoştinţe în aceste discipline, Eminescu ajunge să neglijeze, treptat, aproape toate celelalte materii. El nu mai e „vorzug"-ist la toate obiectele, pentru că nu toate îl atrăgeau, dar se achită încă destul de conştiincios de obligaţiile şcolare. Astfel, în clasa I obţine în ambele semestre o medie generală bună, fiind clasificat în primul semestru al 11-lea dintre 69 de elevi, iar în semestrul al II-lea al 23-lea dintre 66 de elevi [15].

Urmîndu-şi făgaşul propriei înclinaţii în domeniul studiului, conflictul dintre spiritul său dornic de vaste spaţii şi îngustimea dogmelor şcolare din acea vreme adîncindu-se, Eminescu *elevul* îşi dezvolta vertiginos personalitatea sa în devenire, care, conştient sau nu, înlătură treptat tot ce i-ar putea stînjeni zborul. În clasa a II-a, deşi excelează la romînă şi istorie, obţine din primul semestru „insuficient" la matematică şi nu se îndreaptă nici în al doilea, ba mai mult, capătă încă unul la latină, motiv pentru care este obligat să repete clasa. Înscriindu-se pentru a doua oară (în 1862—63) în clasa a II-a, elevul Eminescu reuşeşte să-şi îndrepte în semestrul I situaţia la latină, dar la matematică abia obţine nota de trecere, pentru ca la 16 aprilie 1863 să părăsească şcoala din motive necunoscute, fără să se mai întoarcă pînă la sfîrşitul anului [16].

În anii următori, Mihai — pregătindu-se în particular — revine cu intermitenţă la Cernăuţi, fără ca să mai figureze în cataloagele liceului.

Întrucît nu urmărim să ne ocupăm de toată perioada de pregătire a lui Eminescu şi nici de anii de studenţie, ne limităm să arătăm care au fost preocupările elevului Eminescu în anii frecventării regulate a şcolii.

Dincolo de calificativele foarte bune sau mai puţin bune obţinute la diverse materii, sînt interesante observaţiile profesorilor consemnate în cataloage, cu privire la *atenţia, sîrguinţa, frecvenţa şi purtarea* elevului Eminescu, ca şi relatările colegilor săi cu privire la modul cum se prezenta el în clasă şi la preocupările sale în afară de clasă. Vom vedea că din toate

[14] Teodor V. Ştefanelli: *Amintiri despre Eminescu*, Buc., 1914, p. 12.
[15] Leca Morariu: *Eminescu* — Note pentru o monografie, Cernăuţi, 1913, p. 47.
[16] De menţionat că semestrul I îl încheie cu o medie generală bună fiind clasificat al 7-lea dintre 59 de elevi (Vezi Leca Morariu, op. cit., p. 47).

acestea se desprinde ca o notă dominantă faptul că elevul Eminescu, dincolo de unele manifestări specifice oricărui elev între 10—13 ani, era preocupat de lectura care-l absorbea şi îl transpunea într-o lume de basm şi poezie, în care fantasticul era îmbrăcat într-o formă artistică atrăgătoare.

Notările cu privire la *atenţie* arată o gradare : în timp ce în clasa I era notată cu „instabilă" sau „cîteodată instabilă", în clasa a II-a ea devine „intensiv instabilă" sau „adesea instabilă", în schimb „continuu vioaie" la profesorul Neubauer.

De altfel, însuşi poetul, vorbind despre anii săi de şcoală şi amintindu-şi mai ales de lecţiile de latină, mărturiseşte în Scrisoarea a II-a :

„*Vai ! tot mai gîndesc la anii cînd visam în academii,*
Ascultînd pe vechii dascăli cîrpocind la haina vremii,
Cu murmurele lor blînde, un izvor de *horum-harum*
Cîştigînd cu clipoceală *nervum rerum gerendarum.*
Ameţiţi de limbe moarte, de planeţi, de colbul şcolii,
Confundam pe bietul dascăl cu un craiu mîncat de molii
Şi privind păienjenişul din tavan, de pe pilaştri,
Ascultam pe craiul Ramses şi visam — la ochi albaştri.
Şi pe margini de caiete scriam versuri dulci, de pildă
Către vre-o trandafirie şi sălbatică Clotildă.
Îmi plutia pe dinainte cu al timpilor amestec
Ba un soare, ba un rege, ba alt animal domestic,
Scîrţîirea din condeie dădea farmec astei linişti,
Vedeam valuri verzi de grîne, undoiarea unei inişti,
Capul greu cădea pe bancă, păreau toate'n infinit....
Cînd suna : ... ştiam că Ramses trebuia să fi murit."
. . . . . .

Şi în privinţa *sîrguinţei* găsim aceeaşi oscilare între extreme : dacă în şcoala primară era „foarte silitor", în clasa I de liceu este abia „mulţumitor" sau „abia satisfăcător", chiar la profesorul de romînă M. Călinescu, iar în clasa a II-a la unii profesori sîrguinţa este „deficitară" sau „neegală" ; la catihetul Iliuţ este notată „cîteodată risipită" (*zerstreut*), în schimb la prof. I. Sbiera este „foarte activă".

Repetînd anul II, capătă la sîrguinţă de la părintele Iliuţ calificativul „activ" şi calificativul „foarte lăudabil" de la profesorul de istorie Neubauer.

În privinţa *purtării*, elevul Eminescu, deşi a avut pe semestrul I din clasa I „ireproşabil", în semestrul al II-lea lipsind dumineca de la predica „popii" Iliuţ, a fost notat cu „nu întru totul *ireproşabil*, din cauza neglijării exhortelor". De altfel, Eminescu avea ce să facă în zilele libere : citea cu pasiune cărţile preferate. În clasa a II-a, în semestrul I, elevul Eminovici primeşte calificativul „ireproşabil" la purtare, iar în semestrul al II-lea este notat cu „ireproşabil", cu observaţia că este vorbăreţ ! Faptul că Mihai era destul de volubil ne-o mărturiseşte şi colegul său Ştefanelli : „Cît timp a urmat Eminescu liceul era vorbăreţ şi vioi ca mai toţi colegii săi şi avea un veşnic surîs pe buze, afară doar că nu ştia lecţia".

Deşi frecvenţa o are în general bună, se constată totuşi că numărul absenţelor este mai mare de obicei în semestrul al II-lea, adică în cel de primăvară.

Ce desprindem din calificativele la purtare sau din sumarele adnotări cu privire la sîrguinţă şi atenţie făcute în catalog de diverşi profesori în dreptul elevului Eminovici? Că acei profesori care erau bine pregătiţi, care cunoşteau elevii, şi ştiau să-i atragă prin bogăţia cunoştinţelor lor, prin modul de expunere, îl apreciau pe Eminescu şi acesta obţinea la obiectele respective rezultate foarte bune. În schimb, cînd materia era predată în mod defectuos cînd profesorul nu se străduia să contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor, să se apropie de aceştia (cum se întîmpla la matematică), nici talentatul elev Eminescu nu excela printr-o participare activă. „Eu ştiu chinul ce l-am avut însumi — recunoştea mai tîrziu poetul — cu matematicile în copilărie, din cauza modului rău în care mi se propunea, deşi în dealtfel eram unul din capetele cele mai deştepte. N-ajunsesem nici la vîrsta de 20 de ani să ştiu tabla pitagoreică, tocmai pentru că (nu) se pusese în joc judecata, ci memoria. Şi deşi aveam o memorie fenomenală, numere nu puteam învăţa de loc pe de rost, încît îmi intrase-n cap ideea că matematicile sînt ştiinţele cele mai grele de pe faţa pămîntului“ [17].

Dar, din păcate, numărul profesorilor care ştiau să dea viaţă obiectului lor, să încălzească mintea şi inima copiilor, să depăşească tipicul şi formalismul de predare după treptele formale herbartiene, atît de actuale pe atunci, era încă foarte mic. Printre aceşti profesori se găsea în primul rînd Aron Pumnul, autorul faimosului *Lepturariu*. El a jucat un rol asemănător cu al lui Gheorghe Lazăr, firesc în condiţiile specifice ale timpului. „Pumnul era foarte iubit de copiii romîni, pentru blîndeţea şi răbdarea lui (strîngea uneori pe băieţi şi bătea chiar mingea cu ei), dar mai ales pentru acel patriotism preacucernic pe care îl insufla tinerilor“ [18]. Fiind suferind, lipsea săptămîni şi luni întregi de la şcoală, în care timp era suplinit de Mihail Călinescu sau Ioan Sbiera. Dar atunci cînd îşi relua cursurile, elevii îl primeau sărbătoreşte, pentru că preda într-un chip atrăgător limba romînă şi elemente de istorie naţională. În casa lui Pumnul s-a format prima bibliotecă de cărţi romîneşti pentru elevii din Cernăuţi, al cărei bibliotecar şi asiduu cititor era Mihai Eminescu.

A. Pumnul ţinea mult la Eminescu, încredinţîndu-i chiar pentru transcriere cursul său de gramatică, iar Mihai, la rîndul său, îl venera. Totuşi, Eminescu a ştiut să valorifice cu discernămînt ceea ce era preţios în ideile profesorului, fără să cadă într-o ucenicie oarbă. Mai tîrziu, cînd opera filologică a lui Aron Pumnul a fost criticată într-o formă răutăcioasă de D. Petrino (1846—1878), Eminescu, fără să justifice erorile lui A. Pumnul, pe care le privea ca pe ceva efemer, legat de conjunctura timpului, a scos în evidenţă rolul social-cultural al fostului său profesor.

[17] Mihai Eminescu: *Scrieri politice şi literare*, vol. I (1870—1877), „Minerva“, Bucureşti, 1905, p. 245.

[18] G. Călinescu, *op. cit.*, p. 59.

În afară de Aron Pumnul, alți doi profesori au exercitat o influență binefăcătoare asupra formării elevului Eminovici: Heinrich Lewinski și Ernst Rudolf Neubauer.

H. Lewinski (1820—1897) [19], după studii inițiale de teologie, se specializează în istorie la Universitatea din Lemberg, fiind numit apoi profesor. După mai mulți ani de activitate didactică, ajunge — în 1859 — să ocupe catedra de istorie și geografie la liceul din Cernăuți, unde predă pînă în 1863, cînd e transferat la Gimnaziul Academiei tereziene din Viena. Era o minte deosebit de sclipitoare, cu preocupări largi științifice și în același timp un spirit liberal, sincer și deschis, dublat de un fin pedagog, ceea ce l-a făcut să fie foarte iubit și apreciat de elevi. Pe elevul Eminovici îl prețuia și îl simpatiza pentru cunoștințele sale de istorie antică.

Cît privește pe Ernst Rudolf Neubauer (1823—1891) [20], eminent absolvent al Facultății de drept, litere și istorie din Viena, acesta, prin multiplele sale preocupări — „profesor, jurnalist, rapsod, poet și om de știință" [21], cercetător al secularelor monumente moldovenești din Bucovina — a putut aprecia mai bine sufletul elevilor, mai cu seamă pe al lui Eminescu, care manifesta chiar de pe atunci calități deosebite [22].

Neubauer, predînd istoria în clasa a II-a, în 1862—1863, îl remarcă pe Mihai la lecțiile sale. Apreciind interesul, preocupările și mai ales bogatele cunoștințe de istorie antică și de mitologie, precum și deosebitul talent de povestitor al lui Eminescu, trecînd peste normele uzuale, îl solicita uneori pe elevul de clasa a II-a să expună lecția nouă. Ne face să credem că aceasta nu o făcea Neubauer din „comoditate", cum susține Ilie Luția [23], tovarășul de școală al lui Eminescu, ci tocmai pentru a încuraja și scoate în evidență deosebita pregătire a elevului său.

În această privință, sînt semnificative afirmațiile altui coleg de școală, T. V. Ștefanelli: „Îmi aduc aminte că predîndu-ne profesorul nostru în clasa a II-a istoria Persienilor *(Neubauer, n.n.)* și venind vorba de tinerețele regelui Cyrus, ne zise mustrîndu-ne, că în despărțitura A a acestei clase este un elev Eminovici, care știe istoria mai bine ca noi...

...Pe lîngă limba și istoria romînească, studia Eminescu cu mare plăcere și istoria antică și se ocupa cu predilecțiune cu istoria Grecilor, Romanilor, Egiptenilor, Babilonienilor, Asirienilor, Persienilor și a Indiilor.

Opul din care studia el această istorie era *Weltgeschichte* de *Welter*, carte scrisă într-un mod foarte atrăgător, care deștepta interesul tinerilor mai cu seamă din cauză că cuprindea pe larg toate miturile, poveștile și legendele nebuloase în care erau învăluite originea acestor popoare cu o cultură atît de veche și frumoasă. Această carte nu era impusă de legile școlare, dar cei mai mulți din colegi o aveau și Eminescu nu se putea despărți de dînsa, căci îl vedem purtînd-o cu sine chiar și la plimbări" [24].

---

[21] Ibidem, pag. 5.

[20] Ernst Rudolf Neubauer, *studiul monografic* „Der Mann und sein Werk", de Alfred Klug, editat la Cernăuți, 1933.

[21] Ibidem, pag. 5.

[22] Leca Morariu: *Note pentru o monografie*, în Volumul Eminescu, București, p. 48.

[23] Radu Sbiera: *Almanah*, p. 99.

[24] T. V. Ștefanelli, *op. cit.*, pp. 26—27.

Atunci cînd „prea severul" profesor Neubauer l-a notat pe Eminescu cu „ausgezeichnet" (excepțional) la istorie, aceasta a stîrnit vîlvă în școală, pentru că pînă atunci nu primise nimeni o asemenea medie [25].

În afară de catedră, „poetul și rapsodul" Neubauer, prin conferințele sale cu privire la estetica și literatura germană, a știut să cucerească inimile elevilor săi și în același timp să le dea indicații de prozodie [26]. Desigur că de aceste îndemnuri va fi profitat și tînărul Eminescu.

„S-a spus de unii că influența poetului Neubauer ar fi fost mai mare decît a pedantului Pumnul asupra lui Eminescu... dar unele noțiuni de versificație, tot de la Pumnul le va fi căpătat Eminescu. Într-adevăr, în copii făcute de învățăceii săi, circulau între alte cursuri ale marelui lor magistru și noțiuni despre «Forma de'n afară a poesiei romîne», cu noțiuni metrice" [27].

Dar să nu uităm a sublinia încă o dată că — așa cum în domeniul literaturii romîne Eminescu nu se mulțumește cu Lepturariul lui A. Pumnul, apelînd direct la operele originale, așa cum pentru cunoașterea istoriei se adresează direct cronicilor naționale (Kogălniceanu) sau Istoriei universale a lui Welter — tot astfel personalitatea neobișnuită a viitorului poet nu-și împlinește curiozitatea intelectuală doar prin studierea cursurilor de poetică ale lui Pumnul și Neubaeur, ci își lărgește documentația prin lectura, de pildă, a lucrări recent apărute „Lehrbuch der Poetik für höhere Unterrichts-Anstalten" (Tratat de poetică pentru institutele de învățămînt superior) de Dr. Friederich Beck, München, 1862.

Fără să ne antrenăm în problema dificilă de a preciza *cît și în ce măsură* a contribuit fiecare dintre profesorii cei mai distinși ai lui Eminescu la trezirea și la dezvoltarea talentului său, rămîne un fapt cert că sămînța bună a prins în terenul atît de fertil și a dus la un rod multiplu.

În timp ce un patriot înflăcărat ca Aron Pumnul a știut să cultive în elevul Eminescu sentimentul național și dragostea pentru comorile culturii romînești, profesori ca Lewinski și mai cu seamă Neubaeur, l-au îndrumat către sferele largi ale culturii umaniste universale.

Imaginea adolescentului Eminescu, ca și diverse aspecte din viața și din munca sa, sînt prezentate cu destulă pregnanță de colegii săi de școală.

„Parcă-l văd și astăzi mic și îndesat — scrie Ștefanelli — cu părul negru pieptănat de la frunte spre ceafă, cu fruntea lată, fața lungăreață, umerii obrajilor puțin ridicați, ochii nu mari, dar vii, colorul feței întunecat, prin care străbătea însă rumeneala sănătoasă a obrajilor. Era totdeauna curat îmbrăcat. [28]

Era un coleg de școală excelent, sociabil și plin de voioșie. Nu-i erau străine nici jocurile și nici ghidușiile colegilor de aceeași vîrstă. „*Mai dragă... decît școala îi era lui Eminescu joaca*" [29].

---

[25] Ioan Scurtu: „*Zehnter Jahresbericht des Institutes für rumänische Sprache zu Leipzig* (Prof. Dr. Gustave Weigand) 1904, p. 268.

[26] Alfred Klug, *op. cit.*, p. 100.

[27] Aurel Vasiliu: *Bucovina în viața și opera lui M. Eminescu*, Cernăuți, 1943, p. 217

[28] T. V. Ștefanelli: *op. cit.*, p. 24.

[29] G. Călinescu: *op. cit.*, p. 62.

Dar elevul Mihai Eminovici era înainte de toate un pasionat cititor. „*Avea o oarecare faimă în toată școala*", mărturisește Gr. Goilav, un alt coleg de școală [30]. Iar A. Ștefanovici, coleg de gazdă al lui Eminescu, precizează :

„Pe cînd noi, ițilalți, Duminicile și în ceasurile slobode... mergeam adeseori să batem mingea pe cîmpul de exerciții din dosul grădinii publice, numit pe atuncea la Pulverturm (pulberărie)... Eminescu... prefera să stea acasă și să citească felurite cărți, cari se găseau în biblioteca liceului, ca *Hoffman's Erzählungen, Der fliegende Holländer, Bianca* ș. a. iar cînd ne întorceam seara acasă el avea obiceiul de a ne povesti din cele citite". [31]

De altminteri, darul de povestitor îi producea lui Eminescu nu numai plăcere, ci și necazuri din partea colegilor, după cum relatează Ion Sahin, alt coleg de gazdă al poetului :

„Cîteodată elevii îl puneau cu de-a sila să le istorisească. Eminescu era timid și se supunea, iar cînd se'mpotrivea, veneau noaptea în odaia lui... îi acopereau capul cu plapuma și prefăcîndu-și glasul îl băteau făcîndu-l să creadă că sînt duhurile rele. În asemenea stare, cu glasul schimbat, i-au poruncit să cumpere cartea *O mie și una de nopți* (Halima), din care apoi îl obligau să povestească.

Bietul poet din această cauză căpătase chiar friguri și nu e de mirare că a încercat să fugă din Cernăuți" [32].

Fapt cert este că, mai mult decît pregătirea lecțiilor, cărora Eminescu, după cum am văzut, nu le acorda întotdeauna suficientă atenție, îl preocupa lectura de largă informare. În ce privește procurarea cărților, genul preferat de literatură, cît și măsura în care operele citite s-au reflectat apoi în creația sa — deși există numeroase studii și articole — *considerăm totuși că n-au* fost explorate toate sursele [33]. De pildă, asupra bibliotecii din casa părintească avem numai date fragmentare, la fel și despre cărțile din biblioteca personală a elevului Eminescu.

La Cernăuți existau trei biblioteci din care Eminescu a avut posibilitatea să-și procure lectura preferată : așa-numita „Bibliotecă de Stat" („Landesbibliothek"), unde în schimbul unei garanții bănești se puteau împrumuta cărți, apoi biblioteca liceului unde se găseau în primul rînd lucrări în limba germană și sursa principală de împrumut — biblioteca gimnaziaștilor lui A. Pumnul. Această bibliotecă a luat ființă în 1858, în casa profesorului Aron Pumnul și a jucat un rol deosebit de important în formarea sufletească, intelectuală și mai ales în educația patriotică a elevilor romîni, în perioada petrecută de Eminescu la Cernăuți. Ea a luat ființă din inițiativa elevilor romîni și în special a lui I. G. Sbiera. Această inițiativă a găsit sprijin atît din partea elevilor, care au adunat bani pentru a cumpăra anumite cărți, cît și din partea lui A. Hurmuzachi și A. Pumnul, care au donat o serie de volume. Astfel, biblioteca a început să funcționeze și să crească an de an,

[30] Leca Morariu, *idem*, p. 50.
[31] *Ibidem*.
[32] *Omagiul lui Mihail Eminescu*, Comitetul Comemorativ, Galați, București, 1909, p. 51.
[33] Vezi mai ales volumul Aurel Vasiliu : *Bucovina în viața și opera lui M. Eminescu*, Cernăuți, 1943, 280 de pag. și în special cap. 6 „Din Lecturile lui Eminescu la Cernăuți".

ajungînd la peste 1000 de titluri.[34]. Bibliotecarii erau elevi. Între aceştia a fost mai multă vreme şi Mihai Eminescu, care nu numai că a muncit acolo în mod exemplar, dar atît el cît şi fraţii săi care învăţau la acest gimnaziu au donat bibliotecii o serie de cărţi[35]. Era o *adevărată şcoală* pentru Mihai Eminescu, mai ales atunci cînd elevul nu mai figura în documentele şcolii oficiale, fiind „privatist" la Cernăuţi. Despre Eminescu ca bibliotecar, T. V. Ştefanelli arată :

„Acum (1865—1866) locuia la Pumnul şi îngrijea şi de bibliotecă. Aici trebuie să se fi simţit el în elementul său căci rînduise biblioteca şi ştia unde se află orice carte. Nu mai trebuia, ca înainte să scotoceşti tot dulapul, pîn-ce dai de cartea ce-ţi trebuia. Eminescu se ducea drept la dînsa şi o socotea dintre celelalte cărţi dîndu-ţi-o cu un fel de satisfacţie şi dovedind astfel că cunoaşte fiecare tom din această colecţie" [36].

În această bibliotecă se găseau cărţi din toate domeniile : literatură — poezii, teatru, cărţi populare, povestiri, romane — lucrări de istorie, filologie, drept, filozofie, cărţi de ştiinţă, periodice şi calendare. Era „un mic focar de cultivare a grăiului literar..." [37]. Aici are Eminescu posibilitatea să citească în linişte toate volumele din *Lepturariul* publicat de Aron Pumnul : „Mai toate numele cunoscute ale literaturii romîne intrau în larga culegere care se întindea cronologic de la Dosoftei şi cronicari pînă la Vasile Alecsandri. Nu era un poet de oarecare însemnătate care să lipsească din paginile ei" [38]. Ovid Densuşianu, D. Murăraşu, C. Loghin, A. Vasiliu şi în ultima vreme Zoe Dumitrescu-Buşulenga [39] arată influenţa acestei lecturi asupra uneia dintre cele dintîi poezii ale lui Eminescu — *Epigonii*. „Din anii adolescenţei datează legătura lui Eminescu cu precursorii de toată mîna, pe care i-a preţuit şi i-a respectat cum se cuvine, şi al căror elogiu l-a făcut în *Epigonii*" [40].

Dar nu numai lucrările lui Pumnul, Kogălniceanu, Alecsandri sau ale oricărui scriitor romîn pot satisface setea adolescentului. În aceeaşi măsură îl preocupă pe Eminescu literatura universală : Schiller, Goethe, Shakespeare, lucrări de istorie universală şi naţională. Toate acestea constituie hrana ce alimentează viguros concepţia despre lume şi viaţă a poetului, care de pe acum trece de la etapa de receptare la cea de creaţie şi de afirmare pe firmamentul poeziei romîneşti.

În cele ce urmează, ne vom opri în special asupra lucrării lui G. Reinbeck „Mythologie für Nichtstudierende", apărută la Viena, editura R. Sammer, fără anul apariţiei. Această carte, alături de „Weltgeschichte" a lui Th. B. Welter, a constituit lectura preferată a lui Eminescu, după cum arată colegul său Tudor V. Ştefanelli.

---

[34] Pînă la urmă biblioteca a fost vărsată la fondul de cărţi ale asociaţiei. „Societatea pentru cultura şi literatura romînă în Bucovina".

[35] Numai Mihai a donat în mod sigur acestei biblioteci 10 cărţi. (Aurel Vasiliu, *op. cit.*, p. 81).

[36] T. V. Ştefanelli, *op. cit.*, p. 42.

[37] G. Călinescu, *op. cit.*, p. 80

[38] Zoe Dumitrescu-Buşulenga: *Eminescu*, p. 26.

[39] Zoe Dumitrescu-Buşulenga: O ipoteză cu privire la „Epigonii", în Analele Universităţii Bucureşti, seria Ştiinţe sociale — Filologie, nr. 25 — Anul XI — 1962, p. 559.

[40] *Idem*, Eminescu, p. 26.

„Odată a venit la mine Eminescu cu o carte intitulată „Mythologie für Nichtstudierende" și mi-a spus că după această carte *învață mitologia* grecilor și a romanilor. Cînd i-am făcut observarea că această carte nu e pentru studenți, mi-a răspuns că el, dacă are gust să învețe ceva temeinic nu se ține de programa din școală. Această carte a dăruit-o apoi Eminescu în anul 1865 bibliotecii studenților și a iscălit actul de danie cu mîna sa proprie" [41]. În continuare, T. V. Ștefanelli precizează: „Această carte a fost cu bună seamă întîia mitologie scrisă pe larg din care și-a însușit Eminescu cunoștințele sale mitologice ce le vedem întrebuințate atît de des în poeziile sale" [42].

Cartea lui G. Reinbeck este scrisă într-o formă clară, cursivă și concisă, cuprinzînd o expunere foarte sistematică a mitologiei. Ea a exercitat o puternică influență asupra elevului Eminescu. Citind-o și recitind-o, el și-a lărgit mult perspectiva într-o lume nouă care se grefa atît de organic cu conținutul basmelor și poveștilor auzite în satul său natal. În ea viitorul poet a găsit numeroase elemente pe care le va folosi cu atîta măiestrie în creația sa timpurie și în anii maturității sale.

Citirea unei literaturi bune în anii cei dintîi ai formației intelectuale lasă urme puternice în sufletul și mintea elevului, cu atît mai mult a unuia de talia genială, și în același timp îi oferă cărămida și mortarul din care va dura mai tîrziu mărețul său edificiu poetic. Desigur că nu cărămida și mortarul sînt cele ce asigură splendoarea unei clădiri, ci spiritul și mîna meșterului care le unește într-un ansamblu arhitectonic, ca expresie a fondului și formei ce marchează originalitatea și implicit — în cazul nostru — genialitatea. Însușindu-și din primii ani de școală multe cunoștințe care i-au permis să vină în contact cu valorile culturale și literare universal acceptate, Eminescu și-a clădit temelia care i-a permis să ridice, mai tîrziu, la înălțimi impresionante, creația sa poetică.

Sînt evidente, de pildă, primele sugestii poetice pe care lectura materialului mitologic aflat în lucrarea lui Reinbeck i le-a oferit. Iată, de pildă, în poezia „Diana", imaginea zeiței ce proteja vînătoarea:

„Ah! acum crengile le-ndoae
Mînuțe albe de omît
O fată dulce și bălaie
Un trup înalt și mlădiat
Un arc de aur pe-al ei umăr
Ea trece mîndră la vînat
Și peste frunze făr de număr
Abia o urmă a lăsat" [43]

În cartea lui Reinbeck Diana este prezentată astfel: „Diana este un trup înalt și mlădiat (von schlankem Wuchse), dar fără feminitate propriu-zisă. Ea poartă, ca și fratele ei, pe umăr tolba, în mînă arcul de aur și alături ei stă cîinele de vînătoare" [44].

---

[41] T. V. Ștefanelli, *op. cit.*, pp. 49—50.
[42] *Idem*, p. 39.
[43] M. Eminescu: *Opere* vol. III, Ed. Academiei, Buc, 1944, p. 291.
[44] G. Reinbeck: *Mythologie für Nichtstudierende*, Wien, p. 71.

În aceeași poezie, întîlnim un alt personaj mitologic — *Endymion*:

„În cea oglindă mișcătoare
Vrei să privești un straniu joc,
O apă vecinic călătoare
Iar chipul tău rămas pe loc?

S-a desprimăvărat pădurea,
E-o nouă viață'n orice svon,
Și numai tu gîndești aiurea
Ca tînărul *Endymion*?" [45].

Lămurirea acestor strofe o găsim tot în lucrarea lui Reinbeck: „Diana s-a îndrăgostit de frumosul vînător *Endymion*, fără ca prin aceasta castitatea ei să sufere. Ea l-a găsit dormind pe muntele Latmos. Coborînd în trăsura ei de argint, și-a oprit privirea cu plăcere pe chipul frumos al tînărului, dîndu-i pe gură sărutul dragostei. Adesea îl adormea ușor ca să se poate delecta privindu-l" [46].

În „Odă — (în metrul antic)", de asemenea, credem că a fost influențat de primele lecturi din mitologie:

„Jalnic ard de viu chinuit ca Nesus
Ori ca Hercul, înveninat de haina-i
Focul meu să-l stingă nu pot nici toate
Apele mării" [47].

În Mitologia lui Reinbeck se află descrise în amănunt atît „chinul" lui Nesus, cît și „haina înveninată" a lui Hercule [48]. În poezia „O călărire în zori" întîlnim pe *Chloris* și *Eol*:

„Răspînde suflarea narciselor albe
Balsamu-i divin,
Și *Chloris* din roze își pune la salbe
Pe fruntea-i de crin" [49].

Reinbeck arată că *Chloris* este denumirea greacă pentru zeița *Flora* [50], „o zeitate romană, zeița florilor și soția lui Zefir, este prezentată ca o femeie fermecătoare cu flori în păr sau cu o cunună de flori în jurul corpului" [51]. În strofa a șaptea din aceeași poezie este vorba de Eol „ce zboară....", acesta fiind prezentat în mitologia greacă cu aripi [52].

Cît privește zeița Venus-Venera, pe care o întîlnim în atîtea poezii eminesciene, Reinbeck îi acordă aproape cinci pagini din cele 217 cîte conține cartea, arătînd sub titlul „*Venus*

[45] M. Eminescu, *vol. cit.*, p. 291.
[46] G. Reinbeck, *op cit.*, p. 70.
[47] M. Eminescu, *vol. cit.*, p. 291.
[48] G. Reinbeck, *op. cit.* pp. 141—142.
[49] M. Eminescu, *Poezii*, ediție îngrijită de Perpessicius Ed. de Stat pentru Literatură și Artă, 1960, p. 3.
[50] G. Reinbeck, *op cit.*, p. 160.
[51] *Idem*, p. 106.
[52] *Idem*, p. 104.

(Afrodita, Anadyomene, Cythere)" toate miturile legate de cea provenită din „spuma mării" și care întruchipează „cel mai perfect ideal de frumusețe feminină" [53], cu „cordonul ei țesut din farmec" [54] și a cărei „statuie de marmoră" se găsește la Florența.

De multă gingășie sînt pătrunse versurile înaripate ale adolescentului poet prezentînd pe „Venus Anadyomene", în poezia sa „Luna codrii îi pătrunde" :

„Luna codrii îi pătrunde,
Varsă apelor văpaie ;
Te-am văzut intrînd în unde,
Dulce dragoste bălaie.

O, arată-mi-te'n taină
Și *colanul* să-l descingi,
Ca să cadă a ta haină
Fără chiar ca s-o atingi.

. . . . . .

A ieșit de sub o daltă
Marmoră strălucitoare,
Așa plină și înaltă
De la creștet la picioare.

. . . . . .

Iară părul se desface
Și în valuri cade — alene...
Lacul scînteie și tace :
Venus Anadyomene !" [55].

În anii aceștia timpurii, Eminescu află poate pentru prima oară că săgețile lui Eros sînt unele „cu vîrful de aur iar altele de plumb, primele provoacă plăcere iar celelalte durere" [56] și că nici „el (Amor) n-a scăpat de durerile dragostei" [57]. Oare nu cumva sub impresia acestei lecturi scrie Eminescu :

„Și-apoi ce-i amorul ? Visul-i și părere,
Haina strălucită pusă pe durere" [58].

Ne pare, de asemenea, foarte semnificativ textul cu privire la *Hyperion* și la fiica sa *Aurora*, pe care-l găsim în aceeași Mitologie a lui Reinbeck, sub titlul : *Aurora (Eos, Tithonia)*:

„Strălucita fiică a titanului *Hyperion* și a *Thiei*. Ea a răpit pe Tithon, un prinț troian, și a cerut pentru el nemurirea, care i-a fost asigurată, dar uitînd să ceară și veșnica tinerețe,

---

[53] G. Reinbeck, op. cit., p. 57.
[54] *Idem*, p. 56.
[55] M. Eminescu : Poezii postume, ed. cit., p. 82.
[56] G. Reinbeck, op. cit., p. 72.
[57] *Idem*, p. 75.
[58] M. Eminescu : Opere vol. IV, Ed. Acad. R.P.R., în poezia „Care-o fi în lume", p. 11.

acesta a îmbătrînit în brațele ei și a fost — în sfîrșit, din milă — după ce a dus o viață lungă, plină de chin, transformat într-o cicadă cîntătoare (un fel de lăcustă)" [59].

N-ar fi exclus ca textul de mai sus să fi constituit *prima sursă* de inspirație pentru capodopera creației eminesciene „Luceafărul". E adevărat că în bibliografia curentă se indică „drept izvor principal" al „Luceafărului" basmul „Fata din grădina de aur", cules din Muntenia de către călătorul german Richard Kunisch și publicat în cartea sa „Bukarest und Stambul, Skizzen aus Ungarn, Rumänien und der Türkei", Berlin, 1861.

De altfel, chiar Eminescu, pe una din filele manuscriselor aflate la Academie (2275), a indicat izvorul de inspirație:

„În descrierea unui voiaj în țările romîne, germanul Kunisch povestește legenda Luceafărului. Aceasta este povestea. Înțelesul alegoric ce i-am dat este că, dacă geniul nu cunoaște moarte și numele lui scapă de simpla uitare, pe de altă parte însă, nici pe pămînt nu e capabil a ferici pe cineva, nici capabil de a fi fericit. El n-are moarte, dar n-are nici noroc".

Fără a trece peste această prețioasă mărturisire a poetului, nu putem totuși să nu subliniem faptul că lucrarea lui Reinbeck a fost cunoscută de Eminescu înaintea cărții lui Kunisch. Apoi, basmul „Fata din grădina de aur" nu conține nici noțiunea de *Hyperion*, care, așa cum arată Reinbeck, este și porecla lui *Helios*. Nici problema nemuririi, respectiv a renunțării la nemurire pentru dragoste, nu o aflăm în basmul citat. Credem că ideea aceasta cuprinsă în mitul Aurorei, de care Eminescu a luat cunoștință încă în primii ani de liceu, l-a preocupat și pe parcursul vieții, și a îmbogățit-o pe măsura dezvoltării culturii sale; ea i-a solicitat fantezia creatoare în nașterea celui mai înalt pisc al operei sale: „Luceafărul".

★

Sumarele exemplificări de mai sus nu au decît rostul de a sublinia încă o dată ideea unui Eminescu-școlar, „certat" cu scara obișnuită a unor naturi ce încap confortabil în tiparele vremii —, dar care ajutat de adevărații pedagogi întîlniți în primii ani ai școlii, precum și de vasta sa cultură și de talentul său și-a găsit drumul ascensiunii spre nemurire.

Astfel, notele adeseori precare, obținute de elevul Eminescu, și peste care s-a așternut pînă azi colbul unui secol, nu reprezintă decît prin negație adevărata înfățișare a viitorului titan.

Fără să contestăm importanța unor norme precise în dificila muncă de educare a omului, credem că momentul „Eminescu-școlar" poate sugera un adevărat capitol de știință pedagogică.

Se desprinde, în orice caz, necesitatea cunoașterii profunde a individualității fiecărui elev, pentru a se promova acele mlădițe care prevestesc personalitatea viitoare în ceea ce are mai valoros.

[59] G. Reinbeck, *op. cit.*, p. 95.

РОЛЬ ПЕРВЫХ ШКОЛЬНЫХ ЛЕТ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ МИХАИЛА ЭМИНЕСКУ

(Резюме)

В первой части статьи проводится анализ школьных порядков, документов и учебников того времени, когда учился молодой Эминеску. На основе этого анализа, присовокупив и влияние учителей Эминеску — Арона Пумнул и Ернста Рудольфа Нейбауера — автор показывает, что в жизни молодого Эминеску возник, с самого начала, интерес к литературе.

„Учебнику", Эминеску предпочитал „книгу",—вот в чем покоился зачаток противоречия между требованиями к прилежному ученику и все сильнейшим стремлением к ознакомлению с выдающимися шедеврами национальной и всемирной культуры.

Переход на сторону „книги", литературы позволил юноше стать широко образованным человеком и уже в 16-летнем возрасте проявить свой могучий талант.

Некоторые идеи из книг, прочитанных в первых классах лицея позже были творчески перевоплощены и нашли свое место в ранних стихотворениях поэта. Автор приводит примеры отражения в стихотворениях Эминеску мифологического материала из „Мифологии" Рейнбека.

LE ROLE DES PREMIÈRES ANNÉES D'ÉCOLE DANS LA FORMATION INTELLECTUELLE ET ARTISTIQUE DE MICHEL EMINESCO

(Résumé)

Analysant le régime scolaire du temps d'Eminesco, les documents scolaires, les manuels utilisés et l'influence exercée par ses professeurs, particulièrement par Aron Pumnul et Ernst Rudolf Neubauer, l'auteur montre que, dans la vie du collégien Eminesco, se sont profilées dès le début, comme éléments dominant de sa personnalité, les préoccupations de nature littéraire.

Eminesco préférait au manuel „le livre", et ceci a engendré le conflit entre l'obligation d'être un élève consciencieux et son inclination de plus en plus puissante vers l'assimilation des valeurs de la culture nationale et universelle. Son goût pour la littérature lui a fait acquérir de bonne heure une vaste culture, ce qui lui a permis de s'affirmer, déjà à l'âge de 16 ans, comme un talent poétique exceptionnel.

Certaines idées et suggestions qu'il s'était appropriées au cours de ses lectures dans les premierès classes de lycée, se retrouvent sous une forme créatrice dans quelques-unes de ses premières poésies. A l'appui de ses affirmations, l'auteur présente la manière dont se reflète le matériel mythologique recueilli dans l'ouvrage de G. Reinbeck „Mythologie für Nichtstudierende" dans les poésies d'Eminesco à caractère mythologique, et peut-être même dans le chef-d'aeuvre de la création eminescienne „Luceafărul" (L'Etoile du soir).

THE ROLE OF THE FIRST SCHOOL YEARS IN THE INTELLECTUAL AND ARTISTIC FORMATION OF M. EMINESCU

(Abstract)

Analysing school conditions at the time of M. Eminescu, as well as the school documents and books then in use, and the influence exerted on the poet by his teachers, among whom Aron Pumnul and Ernest Rudolf Neubauer deserve priority of place, the author shows that literary preoccupations were distinctive traits of the personality of young Eminescu. Although still a pupil in the lower forms, Eminescu preferred the "book" to the "textbook", hence the conflict between his school duties and his propensity to national and world literatures which, once thoroughly mastered, enabled him to assert himself at the age of sixteen as an uncommonly gifted poet. Quite a number of his school experiences have found their way into some of his first poems. The mythological references in G. Reinbeck's book "Mythologie für Nichtstudierende" that can be found even in his masterpiece "The Evening Star" are a case in point.

M. EMINESCU, CRITIC AL ŞCOLII TIMPULUI SĂU

MIOARA CIMPOIEŞ
şi
OCTAVIAN IONESCU
Cercetători la Institutul de ştiinţe pedagogice

Realitatea socială din secolul al XIX-lea, cu cortegiul ei de nedreptăţi şi de abuzuri, oferea unui om înzestrat cu spirit de dreptate, cu deosebită dragoste şi preţuire faţă de poporul obidit, cu o cultură profundă şi multilaterală, bun cunoscător al stărilor de lucruri nu numai din propria-i ţară, dar şi din alte ţări, posibilitatea unei ascuţite critici sociale.

Un astfel de om a fost marele nostru poet, Mihai Eminescu, critic al realităţilor de ordin economic şi politic şi al instituţiilor din ţara noastră, din timpul său, printre care ocupă un loc deosebit şcoala şi sistemul instructiv-educativ. Exemplu de conştiinţă cetăţenească, prin luciditatea vederilor sale el s-a situat — şi în acesată privinţă — deasupra omului obişnuit.

El a văzut şi a înţeles în ansamblu şi în perspectivă multe din problemele societăţii de atunci, probleme pe care le-a dezbătut cu talent şi cu căldură în scrierile în versuri şi în proză, întrezărind unele soluţii care acum, la trei sferturi de veac de la dispariţia lui, ne apar a fi fost de mare însemnătate pentru remedierea relelor epocii în care a gîndit şi a scris.

La întrebarea, firească pentru mulţi, cum de a putut Eminescu să propună asemenea soluţii, unii au înclinat să răspundă prin sublinierea excesivă a genialităţii lui, punînd accentul pe clar viziune înnăscută ; în acest fel, se minimaliza faptul că în tot atît de mare măsură prevederile sale veridice izvorau dintr-o cunoaştere vie şi dintr-o muncă temeinică, asiduă [1].

[1] Eminescu, în afara studiilor efectuate în timpul anilor de şcoală, a fost mereu preocupat de studierea lucrărilor de filozofie, de economie politică, de istorie, de literatură romînă, de filologie, de folclor, a lucrărilor din diverse domenii ale ştiinţelor naturii. Se preocupa de învăţarea limbilor orientale (lucra la un dicţionar al limbii sanscrite şi voia să înveţe hindusa, spre a lua contact cu budismul prin textele originale. Vezi G. Călinescu: *„Viaţa lui M. Eminescu"*, ed. a III-a p. 252).

În lungile lui peregrinări prin satele din diferitele regiuni a cules multe producţii folclorice, pe care le-a prelucrat cu măiestrie în versurile sale. De asemenea, este cunoscută munca lui pentru a prinde cît mai corect şi sintetic ideea şi pentru a o reda într-o imagine artistică cît mai frumoasă.

Soluțiile de ordin practic erau rezultatul unei cunoașteri și cercetări minuțioase a faptelor, al contactului permanent cu poporul și cu trecutul lui istoric. Preocupările deosebite pentru studiul istoriei, limbii, literaturii și folclorului, l-au condus la părerea că nimic nu se face la voia întîmplării, că nimic nu se poate remedia numai prin soluții izvorîte din bunăvoință și din imaginație.

Luînd poziție împotriva politicienilor demagogi, scria despre aceștia într-unul din articolele de fond din „Timpul": „Promit, ceea ce nimenea nu poate face. Ei uită că viața unui popor, afară de legile scrise, e supusă la legi fizice, pe care nu le poate clăti nimeni din loc, apoi la legi economice, a căror urmări nu se abat prin fraze, ci numai prin muncă; ei uită în fine că orice fenomen social e foarte complicat și întrețesut cu o mulțime de amănunțimi, care trebuie studiate și că înlăturarea răului nu atîrnă numai de bunăvoință, ci în cele mai multe cazuri, de la adînca înțelegere a problemei" [2].

Înțeleasă astfel, optica lui socială nu este aceea a unui pesimist, așa cum a fost prezentat uneori — mai mult sau mai puțin tendențios. Chiar și nota de idealizare a trecutului nu înseamnă o fugă în trecut și izolarea de problemele prezentului, ci aceasta îi servea ca o argumentație în prezentarea cu mai multă pregnanță a profilului moral și intelectual al „epigonilor", al generației de „tineri ofiliți și parfumați" [3], al tuturor speculanților „frumoaselor principii, ai teoriilor umanitare" [4].

Depășind iluminismul generos al înaintașilor, el considera drept utopie concepția generațiilor trecute „care-și închipuiau libertatea fără muncă, cultura fără învățătură, organizația modernă fără o dezvoltare economică analogă" [5], dovedindu-se astfel adeptul unei concepții social-politice realiste.

Numai într-o astfel de societate bazată pe muncă se va putea realiza — susținea el — adevărata civilizație a unui popor, care „constă cu deosebire în dezvoltarea acelor aplecări umane în genere, care sînt neapărate tuturor oamenilor, fie aceștia mari ori mici, săraci sau bogați..." [6].

Această concepție își trage seva din legătura strînsă, permanentă, nemijlocită cu poporul. Din copilărie, Eminescu a fost animat de dorința de a străbate satele, de a sta la sfat cu țăranii. La început el asculta cu luare aminte snoavele și poveștile; mai tîrziu însă, va fi preocupat mai mult de felul lor de viață, de problemele care îi frămîntau, de nedreptățile pe care le îndurau [7].

---

[2] Timpul, 27 septembrie 1878. Unele articole sînt preluate după: M. Eminescu, Opera politică, 2 vol., Ediția îngrijită de I. Crețu, București, 1941.

[3] Timpul, 19 iunie 1880. Aceste idei vor fi reluate și în Scrisoarea I și în Scrisoarea a III-a.

[4] Timpul, 15 februarie 1880.

[5] Timpul, 17 februarie 1880; idei asemănătoare se găsesc și în alte articole din Timpul, ca de exemplu cele din 3 septembrie, 1881, 6 decembrie 1881.

[6] „Federațiunea", Pesta, nr. 38—39, mai 1870, scris sub pseudonimul Varro.

[7] Unii cercetători din trecut, care s-au ocupat de ideile pedagogice ale lui M. Eminescu, le-au considerat pe nedrept ca fiind izvorîte nu atît din contactul permanent cu realitățile vremii, ci fiind mai mult creația unei personalități puternice, emanație a minții genialului poet. A se vedea: G. Ungureanu: *„Mihai Eminescu, pedagog național"*, Iași, 1964; Șt. Șoimescu: *„Eminescu pedagog"*, Convorbiri literare, iunie-septembrie 1939.

În scrisoarea din 18 iunie 1875 către Titu Maiorescu, ministrul cultelor și instrucțiunii de atunci, tînărul și proaspătul revizor școlar arăta rațiunea pentru care primea acest post: dorea să cunoască mai bine condițiile de viață ale populației rurale și să contribuie la instruirea și la luminarea acesteia.

Dimensiunile poeziei au pus în umbră activitatea meritorie a lui Eminescu ca ziarist și preocupările în domeniul educației și învățămîntului, deși probleme de acest fel i-au stat în atenție o bună parte din scurta și frămîntata sa viață.

★

Din documentele rămase din puținii ani cît a fost profesor și revizor școlar [8], din articolele publicate în „Curierul de Iași" și în „Timpul" [9], vom încerca să desprindem în studiul de față critica făcută școlii timpului, critică în cea mai mare parte îndreptățită de starea destul de grea în care se afla această instituție.

Contemporan cu aplicarea primei legi din țara noastră pentru organizarea instrucțiunii publice, promulgată în anul 1864, Eminescu a cunoscut rezultatele imediate ale aplicării ei. Unele prevederi cu caracter democratic ale acesteia, ca: obligativitatea și gratuitatea învățămîntului elementar, laicitatea, egalitatea sexelor la învățătură, orientarea realist-practică, au rămas în cea mai mare parte doar literă de lege, deoarece ele nu au putut fi realizate din cauza condițiilor obiective, izvorîte din nivelul de dezvoltare a vieții economice și sociale și din dezinteresul burgheziei, care, în această perioadă, asigura maselor doar acel minimum de cunoștințe ce servea propriile sale interese. Acest dezinteres s-a manifestat prin lipsa măsurilor ce urmau să asigure în mod real aplicarea legii. Atitudinea plină de nepăsare a forurilor care aveau datoria să asigure bunul mers al școlii a format unul din obiectivele criticii profesorului, revizorului și ziaristului Eminescu.

Frecvența scăzută, lipsa de localuri de școală — cea mai mare parte din cele existente se găseau într-o stare deplorabilă — cadre didactice în număr insuficient și cu pregătire necorespunzătoare, recrutate din clientela politică, primari superficiali și nepăsători, copii desculți și nemîncați, acestea sînt primele impresii și constatări după inspecțiile făcute la școlile din cele două județe. Ca urmare a acestor stări de lucruri, într-unul din rapoartele sale către minister ajungea la constatarea: „... Atît mediul social, cît și administrația fac ca școala să fie aproape un lucru de prisos" [10].

Combătînd părerea celor care susțineau că frecvența este redusă din cauza aversiunii pe care ar avea-o populația săracă de la sate și orașe față

[8] Eminescu a fost profesor suplinitor de logică și de limba germană la Institutul academic din Iași, în anul 1874. Acest institut era un liceu particular. Din nou, spre sfîrșitul vieții, a fost profesor suplinitor de geografie și statistică la Școala comercială din Iași (1884). În perioada 1 iulie 1875 — 4 iunie 1876 a fost revizor școlar pentru județele Iași și Vaslui.

[9] A fost redactor la „Curierul de Iași" de la destituirea din postul de revizor pînă în octombrie 1877, cînd s-a mutat ca redactor la ziarul „Timpul" din București, unde a lucrat pînă în iunie 1883.

[10] Raport privind reorganizarea școlilor rurale din județul Vaslui, din 5 septembrie 1875.

de școli — neputîndu-se asigura, deci din această cauză, obligativitatea învățămîntului — el arăta că, într-o țară în care oamenii își vînd munca lor și a copiilor, avertismentele autorităților rămîn doar hîrtii, sistemul amenzilor o ficțiune, obligativitatea învățămîntului primar „o curată iluzie".

Sărăcia cronică obliga o mare parte a copiilor din mediul orășenesc să nu poată frecventa școala, trebuind să muncească în condiții neomenești în ateliere, manufacturi și fabrici. În poezia „Viața", între altele, el zugrăvește chipul unei astfel de copile, doborîtă de munca nemiloasă și istovitoare [11], care nu avea parte de nici una din bucuriile vieții.

Pentru remedierea unei astfel de situații, Eminescu propunea o soluție diferită, nu numai de acea a majorității politicienilor vremii, dar și de aceea a multor oameni de cultură și de școală care considerau că mizeria poate fi înlăturată numai prin răspîndirea luminii. El susținea reorganizarea socială pe principiul diriguitor al apărării și încurajării muncii tuturor, înlăturîndu-se parazitismul și abuzurile administrației [12].

Ca o consecință a mijloacelor insuficiente și neadecvate folosite de Ministerul Instrucțiunii, cu toate proiectele de lege privind modificarea și completarea legii din 1864 (P. Carp în 1870, Chr. Tell în 1872, T. Maiorescu în 1875 și V. Conta în 1881) [13], cu toate soluțiile propuse de oamenii de știință și de scriitorii cu vederi pedagogice înaintate (Șt. C. Mihăilescu, Al. Odobescu etc.), — țara noastră avea un procent foarte mic de știutori de carte. „Nu se poate vorbi — scria Eminescu — de sporirea avuției publice în același timp în care populațiunea descrește pe un pămînt roditor și înzestrat cu toate de natură. Nu se poate vorbi de progresul luminii cînd nici trei la sută nu știu citi și scrie" [14]. El nu credea că liberalismul burghez, în felul în care se dezvolta atunci în țara noastră, putea să îndrepte situația școlii și să realizeze un învățămînt democratic.

În unele aprecieri, s-a ridicat pînă la ideea că pentru a avea o adevărată școală a poporului trebuie schimbate condițiile politice care influențează mediul social. „Concluzia pe care am putea-o trage noi din aceste constatări ale lui Eminescu — scrie prof. univ. Stanciu Stoian într-un studiu — ar fi că pentru a avea o nouă școală trebuie răsturnat regimul care creează astfel de condiții nefavorabile. Eminescu, fără să se poată ridica la o astfel de

---

[11] Cum mereu lucrează... ș-abia pîne goală, / Frig și insomnie, lacrime și boală. / Toi ce-n astă lume mai poate pricepe / E că de-ncetează lucrul, foamea-ncepe.

[12] Timpul, 15 februarie 1880 și 3 septembrie 1881.

[13] Proiectul P. Carp, pe lîngă desființarea Consiliului general al instrucției, cerea localuri proprii desfășurării activității școlare, îmbunătățirea pregătirii pedagogice a cadrelor didactice, înființarea de școli profesionale prevăzute în legea din 1864 etc. Proiectul Chr. Tell prevedea, printre altele: seminariile să pregătească preoții în așa fel, încît ei să poată deveni și învățători, renunțarea la obligativitatea înscrisă în legea din 1864, dacă statul nu asigură localurile de școli și cadrele didactice necesare.

Proiectul T. Maiorescu cuprindea prevederi, ca: perfecționarea școlilor normale de învățători, stabilea principiul bifurcației la sfîrșitul școlii primare, unii copii urmînd a frecventa gimnaziul clasic — pregătitor pentru liceu — alții gimnazii reale cu caracter profesional, neexistente în legea din 1864.

Proiectul V. Conta, pe lîngă critica adusă legii din 1864, prevedea înființarea școlilor reale (de comerț, de industrie, de mecanică etc.) și a școlii normale superioare pentru pregătirea profesorilor. De asemenea, se acorda atenție instrucției fetelor.

[14] Timpul, 9 decembrie 1882.

concepție, vede însă că între școală și condițiile materiale de viață ale mediului este o strînsă legătură și că acest lucru ține de regimul politic al țării [15].

Școala sătească nu putea deveni eficentă, considera M. Eminescu, deoarece, de cele mai multe ori, depindea de interesul și de bunăvoința moșierului, manifestate prin intermediul prefectului, al revizorului școlar și al primarului, iar statul nu avea grijă suficientă de asigurarea fondurilor necesare, de pregătirea și salarizarea corespunzătoare a cadrelor didactice.

Revizorul Eminescu a semnalat în mai multe rînduri că bugetul școlii pe un an era cu mult mai mic decît salariul și diurna primarului, sau că a găsit mulți învățători care nu primeau leafa cu anii. Unul dintre aceștia era și Nicolae Habra, normalistul cel mai bun de la sfîrșitul anului școlar 1875, care avea o leafă, prevăzută în bugetul comunei unde funcționa ca învățător, egală cu aceea a unui vătășel, leafă ce în realitate n-a figurat decît în scripte. Eminescu nota: „... Are timp deplin de a muri de foame în comuna Bîrzești" [16]. Citind astfel de cazuri în documentele rămase de la el, ne revine în minte figura bătrînului dascăl, care „... cu a lui haină roasă-n coate, / Într-un calcul fără capăt tot socoate și socoate / Și de frig la piept și-ncheie tremurînd halatul vechi, / Își înfundă gîtu-n guler și bumbacul în urechi" [17].

Dar mulți dintre învățători și profesori nu puteau rezista mizeriei și căutau refugiu în politicianism, ori în prestarea altor munci mai rentabile, căutau mijloacele necesare unui trai mai bun și mai tihnit.

Ori de cîte ori a avut prilejul i-a criticat pe acei care nu-și mai îndeplineau îndatoririle de dascăli. Semnalăm raportul trimis de el prefectului de Iași, unde scria că învățătorul din comuna Șipote, în complicitate cu primarul, ținea școala închisă de aproape 6 luni, el îndeplinind o slujbă mai bănoasă și anume aceea de ajutor de perceptor.

Învățătorul, așa cum îl vedea M. Eminescu și cum trebuia să fie pentru a-și îndeplini misiunea în condițiile grele de atunci, avea nevoie nu numai de tărie morală, dar și de un anumit nivel de cultură și de pregătire didactică necesară. Cele mai multe cadre didactice erau însă improvizate.

Ziaristul Eminescu, plecînd de la constatarea organelor guvernamentale că învățămîntul merge foarte rău, deplîngea ignoranța personalului didactic, deoarece erau „... institutori, ba profesori de universitate chiar, care nu știu scrie corect..." [18].

Revizorul Eminescu, cu cîțiva ani mai înainte, dorea ca învățătorimea să se bucure de o stare mai bună și de o stimă deosebită în fața sătenilor. Această stimă trebuia să fie rezultatul pregătirii ei didactice și a prezenței mai însuflețite și mai competente în viața socială și culturală a satului.

În vederea îmbunătățirii activității învățătorilor, el s-a folosit de conferințele anuale, pe care le-a organizat cu multă grijă. Acestea erau considerate

---

[15] Stanciu Stoian: Despre M. Eminescu pedagog, Studii, nr. 1/1951, p. 170.

[16] Exemple de acest fel se găsesc în documentele rămase de la Eminescu, aflate în Arhivele Statului din București și Iași, cele mai multe publicate în anexa lucrării „M. Eminescu revizor școlar" de Mircea Ștefan, Ed. de stat didactică și pedagogică, București, 1956.

[17] M. Eminescu: Scrisoarea I, 1881.

[18] Timpul, 8 iulie 1880.

un bun prilej de pregătire metodică și de popularizare a experienței înaintate [19].

De asemenea, inspecțiile școlare — de obicei formale, efectuate de oameni incompetenți — erau folosite de revizorul Eminescu nu numai pentru a constata stările de fapt, ci și pentru a da indicații metodice, a face recomandări care aveau ca scop îmbunătățirea muncii instructive și educative [20].

El gîndea că ar fi fost de un real folos în această privință o foaie învățătorească în care să se dezbată probleme legate de bunul mers al școlii și să se dea indicații metodice pentru predarea diferitelor obiecte.

Deoarece pe acea vreme revizorul școlar propunea Ministerului numirile de învățători în posturile vacante, Eminescu s-a îndepărtat de criteriile obișnuite de apreciere, cercetînd și notînd cu minuțiozitate pregătirea școlară a candidaților. De exemplu, pe cererea de numire a unui suplinitor la școala din comuna Gîrniceni, el nota media cu care solicitantul absolvise școala primară și menționa, printre altele, că a rămas corigent la limba romînă în clasa I gimnazială [21].

În anul 1880, Eminescu constata că numărul școlilor, în loc să crească, scăzuse, din lipsa de condiții și din convingerea multor politicieni că „mojicul" nu trebuie să învețe carte. „Dacă patrioții nu știu carte, începînd de la miniștrii și generali, apoi țăranul să știe gramatică și aritmetică ?" Cu incisivă ironie, Eminescu continua : „. . . Nu se poate una ca asta. Unde ar rămînea atunci ierarhia între badea Ion și un ministru plenipotențiar la Constantinopole, sau un general ?" [22].

Se urmărea, și prin conținutul învățămîntului ca școlarii din păturile de jos și mijlocii ale populației să obțină un minimum de cunoștințe. În licee și universități, fiii burgheziei și moșierimii primeau mai mult o pregătire teoretică, care nu ținea pas cu dezvoltarea științei, a economiei și a comerțului din epoca respectivă.

Astfel, în disputa de ordin pedagogic dintre adepții învățămîntului clasic și real, Eminescu s-a situat pe poziția intelectualului care, fără a neglija moștenirea culturală a trecutului — și deci și cultura clasică — susținea cu o bogată argumentație necesitatea unui învățămînt real, de sine stătător, oferit în instituții speciale. Un astfel de învățămînt trebuia să satisfacă necesitățile statului burghez în dezvoltare pe atunci.

În mai multe articole, M. Eminescu a criticat pe acei care considerau că înlocuirea învățămîntului clasic cu cel real ar remedia situația grea a

---

[19] A se vedea conținutul Raportului asupra conferinței ținute cu învățătorii rurali din jud. Iași, la 10 august 1875. Arhivele Statului, Iași, Fond Minist. Instr., dosar 2825, fila 36.

[20] Corespondența purtată de M. Eminescu cu mulți învățători este o mărturie a seriozității și atenției cu care citea fiecare cerere sau scrisoare. Pe cererile primite găsim rezoluții ca : „s-au răspuns" ; „s-au făcut pașii cuveniți". Arhivele Statului, Iași, dosar 3/1875, p. 555.

[21] Arhivele Statului, Iași, dosar nr. 3/1875, pag. 555, „Corespondență cu învățătorii din jud. Iași, diverse rezoluții scrise și semnate de M. Eminescu". În același pachet se găsește pe o cerere următoarea rezoluție : „Înainte de a se numi un suplinitor, trebuie ca acest revizorat să vadă actele candidaților în cestiune".

[22] Timpul, 9 iulie 1880 ; în numărul din 1 august 1880, M. Eminescu arăta că numărul școlilor rurale scăzuse cu 902.

912.

învățămîntului din Romînia. Nivelul scăzut al învățămîntului nu se datora predării limbii eline sau latine, după cum susțineau unii, motivînd că nici învățămîntul clasic de pînă atunci nu fusese bine organizat și de aceea nu-și îndeplinise rolul educativ și instructiv pe care trebuia să-l aibă cunoașterea culturii clasice, ci, așa cum arăta Eminescu, „La acestea nu e de vină senina antichitate, ci dezvoltarea demagogică a societății noastre“ [23].

M. Eminescu admitea o reducere a numărului de școli care ofereau un învățămînt clasic, dar respingea cu tărie amestecul, confundarea celor două feluri de învățămînt — real și clasic —, în una și aceeași școală, fără preponderența unuia sau altuia.

Introducînd discipline din ambele categorii, s-a ajuns la o supraîncărcare a programelor, care a avut un rezultat dăunător, nu atît asupra instruirii, cît mai ales asupra educării elevilor.

Fără a lipsi pe tînăr de cunoștințele strict necesare din domeniul științelor naturii sau din cel umanistic, el susținea pregătirea cu precădere pentru activități fie cu caracter teoretic, fie cu caracter practic. În felul acesta, el pleda în favoarea unui nivel de cultură generală necesar oricărui specialist și critica proiectul de lege al lui V. Conta, care prevedea o orientare realist-practică a școlii, mai potrivită de fapt cu sarcinile dezvoltării statului burghez în acea perioadă. Îi reproșa lui Conta că în proiectul său nu ținuse seama de rolul educativ al școlii. Neglijîndu-se aspectul educativ, se încărca memoria elevului cu fel de fel de cunoștințe, fără a se ține seama de particularitățile de vîrstă și de individualitatea lui. În felul acesta, nu se formau oameni în stare să facă față cerințelor vieții, care să nu devină „ființe sterile“, „adevărați proletari ai condeiului“. „... Tocmai acesta e defectul școalelor din Romînia, că atît cele primare cît și cele secundare îngreue memoria și judecata copiilor cu o mulțime de cunoștințe nefolositoare — nici o programă de studii nu-i așa de încărcată ca cea din Romînia“ [24].

Avînd cunoștințe de anatomie, fiziologie și pshiologie, Eminescu a putut să-și dea seama de rolul dăunător al unor astfel de programe alcătuite neștiințific, fiind printre acei care au luat poziție împotriva supraîncărcării, problemă dezbătută mai tîrziu de mulți oameni de știință (V. Babeș, I. Istrati ș.a.) și care este și astăzi în atenția pedagogilor din țara noastră.

Oboseala la care ducea supraîncărcarea programelor era sporită de metodele de predare și de însușire a cunoștințelor, în mare parte dogmatice. Elevii învățau pe de rost mii de cuvinte, pe care nu le înțelegeau; limba romînă se preda abstract, gramatica se învăța mecanic, după manualul lui Măcărescu, criticat de Eminescu și țintă a ironiilor lui Ion Creangă. Eminescu a comparat pe drept cuvînt școala timpului cu o „magazie de cunoștințe străine“, iar elevul cu „un hamal care își încarcă memoria cu saci de coji ale unor idei streine“ [25]. Propunea metode de predare bazate pe un bogat material faptic, prin care să se transmită material faptic, corespunzător dezvoltării mintale firești a elevilor, dobîndit pe cale intuitivă,

[23] Timpul, 28 iunie 1880. Idei asemănătoare se găsesc și în numerele acestui ziar din 11 noiembrie 1880, 6 septembrie 1881 etc.

[24] Timpul, 11 octombrie 1878.

[25] Timpul, 12 iulie 1880.

metode care să dezvolte interesul, inteligenţa, spiritul de observaţie, iniţiativa, gîndirea proprie a elevului.

Profesorul avea datoria să-l ajute pe acesta, să-i îndrume activitatea ; în felul acesta elevul ar fi ajuns să dobîndească cunoştinţe prin munca şi prin judecata sa [26].

Consideraţiile de ordin didactic ale lui M. Eminescu vădesc influenţa pedagogiei clasice, pe care şi-o asimilase în cadrul culturii sale vaste, cu precădere filozofică (îndeosebi Komenski, Locke, Rousseau, Pestalozzi) şi influenţa pedagogilor germani ai epocii (Herbart şi urmaşii săi), accentul precumpănitor căzînd pe activitatea proprie a elevului, pe participarea vie a acestuia în procesul de învăţămînt, în care profesorul are rolul conducător.

Aşadar, Eminescu i-a îndemnat pe învăţători să lupte împotriva învăţămîntului dogmatic, să-şi însuşească cunoştinţe pozitive, pe care să le transmită elevilor prin intuiţie şi prin metode raţionale, să dezvolte gîndirea personală a elevilor şi sentimentele de dragoste pentru patrie şi popor [27].

Criticîndu-i pe aşa-zişii adepţi ai pedagogiei „moderne" (în mare parte gazetari de la „Romînul"), Eminescu îşi expune concepţia sa asupra rolului pedagogiei : acela de a indica nu ce cunoştinţe trebuie date, ci modul lor de predare, pentru a înrîuri asupra caracterului şi a disciplina mintea. Concepea, aşadar, pedagogia drept o artă care ne ajută să-l facem pe copil să înţeleagă cunoştinţele pe care vrem să i le comunicăm şi care ne ajută să-i imprimăm mai adînc ideile morale care trebuie să devină coordonatele de desfăşurare a activităţii lui viitoare [28].

Eminescu era înclinat să considere pedagogia mai mult o artă decît o ştiinţă şi, în orice caz, nu o ştiinţă cu caracter normativ. După părerea lui, era o artă ce trebuia să contribuie mai ales la formarea morală a individului ; el reliefa în felul acesta numai o componentă a educaţiei şi anume educaţia morală şi accentua cu deosebire problemele de metodică ale educaţiei morale. Aceasta nu înseamnă că ar fi neglijat problemele de ordin instructiv, problemele educaţiei intelectuale, dar, pentru că îl nemulţumeau pînă la revoltă, nu numai spoiala de cultură a pretinsei intelectualităţi, ci mai cu seamă lipsa de caracter a unei mari părţi din pătura conducătoare, şi-a îndreptat cu precădere ascuţişul criticii sale în această direcţie, adică spre viciile educaţiei morale.

Realizarea unui învăţămînt bazat pe intuiţie, pe însuşirea conştientă şi temeinică a cunoştinţelor, s-ar fi putut face, cu mai multă uşurinţă, arăta

[26] Ca profesor de limba germană la Institutul academic din Iaşi, Eminescu întocmise un caiet în care elevii erau împărţiţi în trei categorii, după capacitatea lor. Pentru fiecare categorie fixa teme separate, ceea ce denotă că el ţinea seamă de nivelul lor de pregătire. (G. Călinescu: *Viaţa lui Mihai Eminescu*, Edit. pt. lit., Bucureşti, 1964).

Faptul că ţinea seama de particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor şi că dădea indicaţii, în unele articole, în acest sens, a determinat pe unii cercetători să-l considere partizanul teoriei conform căreia dezvoltarea copilului nu ar depinde de educaţie, ci numai de structura organică. (T. Chiricuţă: *Eminescu pedagog*, Botoşani, 1927).

Din unele articole din „Timpul" şi din unele manuscrise aflate în fondul Academiei R.P.R., se desprinde clar încrederea lui în posibilităţile de educare a copiilor din toate clasele sociale, atunci cînd se asigură condiţiile de educaţie şi instrucţie corespunzătoare.

[27] *Istoria pedagogiei*, Manual pentru institutele pedagogice, partea a II-a, E.S.D.P., 1960, p. 65.

[28] Timpul, 11 oct. 1878.

Eminescu, dacă și cărțile de școală ar fi fost alcătuite ținîndu-se seama atît de rolul lor instructiv, cît și de cel educativ. De aceea aprecia și recomanda cu căldură manualele lui Ion Creangă [29].

Într-unul din articolele sale expunea punctul de vedere asupra importanței și conținutului cărții de citire, care „nu e numai o enciclopedie națională", ci trebuie să reverse în capetele tuturor cunoștințele, într-un mod ușor și plăcut [30].

Lipsurile surprinse cu atîta perspicacitate și înfățișate colorat, plastic și cu o ironie incisivă, nu erau proprii numai învățămîntului primar și secundar, ci se întîlneau și în învățămîntul superior.

Născută din inițiativa lăudabilă a unor militanți pe tărîmul culturii, universitatea nu putea îndeplini decît în parte menirea sa de a pregăti cadre superioare și de a participa la dezvoltarea științei și culturii din țara noastră, deoarece mulți profesori, recrutați după criterii politice și după titlurile academice obținute — *nu totdeauna pe merit — peste hotare, nu aveau competența* necesară. „...Pentru Romînia cel întîi și cel mai mare bine ar fi o curățire a universităților noastre de semidocții și simplii postulanți, care îi ocupă catedrele, și introducerea unui alt mod de numire la ele, bazat pe incontestabile cunoștințe, dovedite prin scrieri însemnate și printr-un trecut științific însemnat — nu numai pe titluri academice care dovedesc foarte puțin, și în *multe cazuri nimic chiar*" [31]. Făcînd această critică, Eminescu viza în primul rînd pe acei din protipendadă care, necontribuind cu nimic la îmbunătățirea învățămîntului de la noi, îl desconsiderau, după cum desconsiderau, de fapt, tot ceea ce era românesc și își trimiteau odraslele la studii în străinătate. „Plebea franțuzită", care își uitase „limba și datinele prin cafenelele Parisului", se întorcea în țară cu pretenția de a constitui adevărata elită intelectuală și conducătoare [32].

Sterilitatea intelectuală a multora din acești tineri este redată magistral și cu mult sarcasm în Scrisoarea a III-a : („Ce a scos din voi Apusul, cînd nimic nu e de scos") sau în poezia postumă „Ai noștri tineri" : (Ai noștrii tineri la Paris învață / La gît cravatei cum se leagă nodul /, Și-apoi ne vin de fericesc norodul / Cu chipul lor isteț de oaie creață).

Ce rămîne pentru noi, cei de astăzi, din activitatea și scrierile referitoare la școală ale marelui nostru poet?

Dacă unele idei pedagogice sînt depășite, dacă unele soluții de ordin teoretic nu mai sînt de actualitate, păstrăm totuși tabloul plin de autenticitate al învățămîntului din țara noastră, din cea de-a doua jumătate a secolului trecut, cu frămîntările proprii perioadelor de avînt ori de declin temporar.

De actualitate sînt aspectele critice surprinse în rapoartele din perioada scurtului său revizorat, care „reprezintă pe o suprafață mică, în istoria în-

---

[29] „*Metoda nouă de scriere și citire pentru uzul clasei I primară*", 1868, în colaborare cu mai mulți învățători ; „*Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică*", 1876. Recomandă aceste cărți pentru că dădeau elevilor cunoștințe pe cale intuitivă și îi educau prin conținutul poveștilor scrise cu talent, într-o frumoasă limbă românească.

[30] Timpul, 12 iulie 1880.

[31] Timpul, 21 octombrie 1878.

[32] Vezi articolele apărute în „*Curierul de Iași*" nr. 90, 91, '92 și 93 din august 1876, reproduse și în „Scrieri politice și literare", vol. I. al lui I. Scurtu ; Timpul din 24 noiembrie 1877, din 17, 18 februarie și 18 martie 1883 etc.

vățământului rural înainte de Haret, cel mai ridicat nivel al conștiinței culturale naționale“ [33], precum și aspectele critice conținute în unele din articolele sale.

Această critică dovedește, ca și toată opera sa, umanismul și democratismul concepției eminesciene. Nu este vorba de o concepție cristalizată doar în cuvinte frumoase, ci de atitudinea unui om, în accepțiunea cea mai înaltă.

Cu prilejul evocării acestui mare înaintaș, apreciem astăzi și contribuția pe care el a adus-o — prin critica și sugestiile sale — la dezvoltarea școlii din țara noastră, înscriindu-l printre oamenii de cultură care au dovedit nu numai prin scrierile lor, dar și prin întreaga lor viață, o adevărată dragoste față de popor.

М. ЭМИНЕСКУ — КРИТИК ШКОЛЫ СВОЕГО ВРЕМЕНИ

(Р е з ю м е)

В данном очерке анализируется критическое отношение Михаила Эминеску к школе своего времени, организованной после закона 1864 года, содержащего много демократических положений, но не обеспечивающего матариальную основу, необходимую их проведению в жизнь.

Критическое отношение М. Эминеску отражается в документах, оставшихся со времени когда он являлся школьным ревизором и в статьях, опубликованных в журналах „Curierul de Iași“ и „Timpul“.

В своих статьях М. Эминеску затрагивал и обсуждал вопросы, связанные с несоответствующими условиями для работы школ, с отсутствием поддержки со стороны государственных органов и т. д. Значительное место в критике Эминеску занимают вопросы содержания образования и методов преподавания, которые не развивали мышление учащихся.

М. Эминеску предлагает систему общеобразовательной школы, подготовляющей учащихся и к практическим занятиям, и такие методы преподавания, которые основываются на изучение психических и возрастных особенностей.

Прошло 75 лет со дня смерти Михаила Эминеску, но правдивая картина, изображающая школу того времени, представляет интерес и в наши дни, благодаря тому, что автором этой картины является поэт, которому были знакомы страдания и стремления своего народа.

M. EMINESCO, CRITIQUE DE L'ÉCOLE DE SON TEMPS

(Résumé)

L'étude présente la critique faite par Eminesco à l'adresse de l'école de son temps, organisée d'après la loi de l'instruction de 1864, qui formulait beaucoup de vues démocratiques mais n'a pas assuré la base matérielle nécessaire à leur mise en pratique.

La position d'Eminesco à l'égard de l'école ressort des documents liés à son activité de réviseur scolaire et des articles publiés dans „Curierul de Iași“ (Le Courrier de Jassy) et dans „Timpul“ (Le Temps).

Eminesco y discutait des problèmes relatifs aux conditions difficiles dans lesquelles fonctionnaient les écoles, l'indifférence des autorités pour les besoins de l'école, le

[33] G. Călinescu: *Viața lui Mihai Eminescu*, Edit. pt. lit., București, 1964, p. 208.

contenu de l'enseignement (la plupart du temps non-adéquat aux exigences de la société en cours de développement); il mettait aussi en discussion les méthodes didactiques, qui ne stimulaient pas la pensée et l'initiative de l'élève, mais se bornaient à lui faire apprendre par coeur des mots; des mots que, très souvent, les enfants ne comprenaient pas.

Il proposait un enseignement capable de donner une culture générale et de préparer, en même temps, les élèves pour les activités pratiques; il proposait encore des méthodes basées sur la connaissance des particularités psychiques et d'âge des enfants.

Depuis la mort du poète, 75 années se sont écoulées, mais le tableau très véridique qu'il donne de l'école de son temps, présente un vif intérêt, aujourd'hui encore. Le bien-fondé de ses critiques trouve ses sources dans le fait qu'Eminesco a été un écrivain attaché au peuple et qu'il a connu les souffrances et les aspirations de celui-ci.

M. EMINESCU, A CRITIC OF THE SCHOOL OF HIS TIME

(Abstract)

The present article shows Eminescu's criticism of the school of the time modelled on the 1864 Education Act that contained many democratic provisions but had failed to insure the necessary material base for their carrying into effect.

This is obvious in some documents dating back to the period when he was a school inspector, as well as in the articles he published in the "Jassy Courier" and the "Time".

Eminescu discusses questions connected with the precarious condition of schools, so much neglected by the then authorities, the contents of education that fell short of the requirements of a society on the road to development, the teaching methods that failed to stimulate thinking and initiative in the pupils and were solely based on memory work, the children having to learn by rote things they could not often understand, etc. etc.

He is much in favour of a system of education that, besides giving general knowledge, should also prepare the pupils for future practical activities, and advocates methods based on a thorough knowledge of children's age and psychical peculiarities. And although 75 years have elapsed since the poet's death, this picture of the school of his time still is of unflagging interest. This can only be explained by that the poet was part and parcel of his people whose sufferings and aspirations he knew so well.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

ORGANIZAREA, CONŢINUTUL ŞI METODICA MUNCII CERCURILOR PEDAGOGICE

Activitatea din cercurile pedagogice este o importantă formă de muncă metodică colectivă, desfăşurată de ani de zile în ţara noastră. În cadrul cercului pedagogic, toţi specialiştii de acelaşi fel, dintr-un oraş sau raion, fac între ei un larg schimb de experienţă. Vechimea acestei forme a muncii metodice a permis să se acumuleze experienţe valoroase, dintre care vom încerca să popularizăm cîteva în rîndurile ce urmează.

Deşi, în parte, se cunosc unele dintre problemele pe care le dezbatem, considerăm oportună reluarea în discuţie a unor aspecte referitoare la organizarea, conţinutul şi metodica muncii din cercurile pedagogice.

I. ORGANIZAREA ACTIVITĂŢII DIN CERCURILE PEDAGOGICE

Se ştie că succesul oricărei munci este condiţionat de buna ei organizare. În privinţa cercurilor pedagogice, problema organizării activităţii se referă la componenţa cercurilor, la orarul acestora, la efectivul cu care se poate lucra operativ şi la întocmirea judicioasă a planului de muncă, sub îndrumarea responsabilului cercului.

Criteriile de grupare a cadrelor didactice din învăţămîntul de cultură generală pe cercuri pedagogice sînt cuprinse în ordinul M. I. nr. 41.431 din 18 martie 1959, publicat în Buletinul M. I. nr. 2/1959.

Cîteva menţiuni privind adaptarea unor prevederi regulamentare le socotim totuşi necesare. Astfel, profesorii care predau mai multe specialităţi participă de obicei la cercul obiectului la care ponderea orelor lor este mai mare, dar se pot face şi derogări în interesul învăţămîntului. De exemplu, un profesor care predă, într-o şcoală de 8 ani, fizica şi chimia, dintre care chimia numai în ultimul timp, deşi are mai puţine ore de chimie, simte nevoia perfecţionării sale la acest obiect. La fel, unul de naturale şi geografie, care predă geografia doar de curînd, e bine să se pună la punct cu această materie. Se înţelege că opţiunea se face la începutul anului şi apoi nu se admit fluctuaţii în cercuri.

Directorii şi diriginţii participă fiecare la specialitatea lor de bază, putîndu-se organiza periodic consfătuiri aparte cu diriginţii şi şedinţe periodice cu directorii.

În privinţa orarului cercurilor, ordinul M. I. nr. 126.968/1962 precizează că ele se ţin lunare în mediul urban, iar în cel rural se ţin lunar numai în primul trimestru, urmînd ca în trimestrele II şi III să se ţină din două în două luni.

În ce priveşte ziua ţinerii cercurilor, e bine să se adopte varianta cea mai adecvată situaţiei concrete a raionului. Considerăm că o soluţie bună este aceea a planificării unei zile libere în orar pentru fiecare specialitate, zi în care se ţin şedinţele de cerc.

Relativ la efectiv este bine să se ţină seama de posibilitatea participării în bune condiţii la activităţile practice ale cercului

și de aceea a antrenării tuturor membrilor în muncă. De aceea, practica pledează pentru un efectiv de 20—30 membri. Unde sînt prea multe cadre didactice de aceeași specialitate se formează cercuri distincte. La Ploiești, de pildă cercul de limba română, avînd 103 membri, s-a scindat în trei cercuri. Scindarea se poate opera pe diferite variante.

a) Cercuri cu componența omogenă (echilibrate ca vîrstă a membrilor, calificare și specific de funcționare).

b) După specific de funcționare, cadrele didactice de la seral avînd cercuri separate (acolo unde efectivul fiecărei categorii e suficient pentru a alcătui un cerc).

În centrele unde sînt două secții de învățămînt (orășenească și raională), la anumite specialități, cu cadre puține, e indicat să se organizeze cercuri comune.

Responsabilul cercului este numit de șeful secției raionale (orășenești) sau regionale pentru cercurile regionale (psihologie, economie politică) dintre cadrele calificate, cu vastă experiență și cu o bună orientare ideologico-politică. Este important să se păstreze continuitatea în munca responsabilului și să nu i se dea și sarcina de metodist voluntar al secției. Avem responsabili cu vechimea de peste 15 ani și care tocmai de aceea au rezultate excelente în muncă.

Împreună cu metodistul voluntar, responsabilul cercului alcătuiește un proiect de plan pe care-l definitivează în prima ședință a cercului pedagogic, cînd se fixează și sarcinile membrilor, avîndu-se în vedere perspectiva întregului. Acest plan de muncă trebuie vizat de secția de învățămînt și apoi popularizat în rîndul membrilor cercului. El cuprinde data și locul fiecărei ședințe, tema și activitățile practice, responsabilii. În general, planul de muncă trebuie să reflecte nevoile specifice specialității, fiind acomodat condițiilor locale. Pentru anumite activități influențabile de factori climaterici (vizite, excursii) se pot prevedea variante, prevenindu-se improvizația de ultimă oră. Trebuie să se evite înghebarea formală a planului din teme mai vechi oferite de unii membrii voluntari, nelegate între ele și neimpuse de necesități obiective. De aceea, e bine să se fixeze temele întîi și apoi să se numească referenții.

La secția de învățămînt, în cadrul cabinetului metodic, se găsește mapa fiecărui cerc pedagogic, conținînd: planul de muncă, referatele ținute, planurile activităților practice desfășurate, caietul cu procesele verbale ale ședințelor, diverse indexe bibliografice etc. La Secția de învățămînt a orașului Ploiești, de exemplu, s-au confecționat mape broșate în care se păstrează în

Responsabilul cercului ține evidența frecsus.

Responsabilul cercului ține evidența frecvenței la curs, conduce discuțiile și întocmește o dare de seamă anuală asupra activității cercului. Pentru întocmirea proceselor verbale ale ședințelor, se numește un secretar al cercului.

II. CONȚINUTUL MUNCII DIN CERCURILE PEDAGOGICE

În practica unor secții de învățămînt își face tot mai mult loc preocuparea de a stabili o corespondență, de a realiza o unitate între munca metodică din școli, concretizată mai ales în activitatea comisiilor metodice, și munca metodică din cercurile pedagogice. Corespondența aceasta nu înseamnă însă paralelism. Am întîlnit o bună orientare în această privință mai ales în munca secției de învățămînt a orașului Sibiu, unde activitatea cabinetului metodic pătrunde pînă la nivelul comisiilor metodice și chiar al consiliilor pedagogice din școli, inițiind cercetări diferențiate pe o anumită problemă. Astfel, o temă ca „Activizarea gîndirii elevilor în procesul de învățămînt" poate fi indicată drept preocupare de perspectivă pe un an sau chiar pe mai mulți, pentru principalele forme ale muncii metodice din școală și din afara ei. În cadrul

cercurilor pedagogice pe materii, problema se abordează, în sens larg, la nivelul tuturor specialiștilor din raion, putînd fi rezolvată foarte nuanțat. În comisiile metodice de resort — adesea formate din cadre cu specialități înrudite — problema este adaptată condițiilor concrete de predare a fiecărui obiect dintr-o școală anumită. Cel puțin un consiliu pedagogic pe an va trage concluzii asupra datelor obținute pe comisii, în problema cercetată.

Se apreciază că acest stil de muncă duce la aprofundarea temeinică a unor probleme și evită dispersarea eforturilor. Cînd nu există o bună coordonare a activității metodice, în cercuri se discută un fel de probleme, în comisiile metodice altele și consiliile pedagogice lucrează independent. Risipirea aceasta a eforturilor duce la rezultate superficiale, la supraîncărcare.

Întrucît această problemă a corelației posibile și necesare între diferite forme ale muncii metodice este complexă, putînd constitui ea însăși temeiul unui studiu, noi ne mărginim numai la semnalarea ei, urmînd să adîncim doar problemele aferente muncii din cercurile pedagogice.

Referatele care se prezintă în cadrul cercurilor trebuie să îndeplinească anumite condiții. În primul rînd, repartizarea făcîndu-se la începutul anului, pentru toate ședințele, se evită improvizarea din preajma fiecărei susțineri. Dacă se merge pe principiul muncii colective, fiecare referat poate întruni colaborarea a 2—3 cadre, antrenînd în felul acesta pe toți membrii cercului în muncă, timp de un an.

Conținutul referatelor trebuie să se bazeze pe bibliografia temei la zi, motivarea teoretică fiind împletită cu exemplificările practice, evitîndu-se fie numai generalitățile teoretice luate mecanic din manuale sau reviste, fie practicismul îngust, care nu se ridică la nici o generalizare.

Sfera temei nu trebuie să fie nici prea largă („Educarea comunistă a elevilor prin predarea istoriei"), nici prea îngustă („Metodica predării noțiunii de triunghi la clasa a VI-a"). Cînd sfera temei e prea largă se plutește în generalități, neputîndu-se adînci nimic substanțial. De exemplu, educația comunistă are cinci laturi, fiecare dintre ele avînd un anumit scop, sarcini, conținut, mijloace, metode. Într-o oră nu se pot prezenta toate, făcîndu-se și aplicații la predarea istoriei. Apoi, considerăm că și predarea istoriei trebuie redusă la o perioadă restrînsă, spre a fi concludentă aplicația. Dacă, dimpotrivă, sfera temei e prea limitată, expunerea nu are amploarea necesară solicitării atenției auditoriului timp de 40′—50′, timp socotit optim pentru un referat.

Dacă datele prezentate în expunere nu se interpretează, ci numai se descriu, nu sînt convingătoare. Afirmațiile declarative nesusținute de fapte concludente nu solicită atenția participanților.

Fără a sugera o rețetă, indicăm cîteva titluri potrivite ca sferă, desprinse din planurile de muncă ale unor cercuri din regiunile Brașov, Ploiești și Mureș-Autonomă Maghiară:

— Ce învățăminte se desprind din constatările făcute la matematici (romînă) la examenul de maturitate (admitere) din acest an.

— Cum contribui la formarea gîndirii materialist-dialectice a elevilor mei prin predarea tabelului periodic al elementelor.

— Confecționarea cu mijloace proprii a materialului didactic necesar predării agriculturii la clasa a V-a.

— Tipuri de exerciții în predarea gramaticii, pentru realizarea principiului legării teoriei cu practica.

— Metodica predării lecțiilor de lirică patriotică.

— Metodica predării în cursul mediu a lecțiilor privind problemele limbii și stilului scriitorilor (referat urmat de o lecție care analizează măiestria artistică a unui scriitor).

— Bogăția și varietatea materialului didactic folosit în predarea teoriei literaturii.

— Educația estetică a elevilor în cadrul cercului literar pe care îl conduc.

— Cum poate comisia metodică din școală să contribuie la perfecționarea metodelor de activizare a elevilor în orele de aritmetică.

— Metode eficace de predare a capitolului „Motoare și transformatoare de curent".

— Metodele privind activizarea elevilor în predarea fizicii.

Din exemplele citate se observă că referatele pot fi axate pe aspecte variate: metodica predării unor capitole mai dificile, asigurarea respectării unor principii didactice, modernizarea predării unor teme, valorificarea educativă a cunoștințelor predate la un anumit obiect (capitol, ramură), prezentarea unor materiale didactice originale și a metodicii folosirii lor, extinderea influenței cercului la activități din afara clasei (cercuri, concursuri) sau la activitatea din comisiile metodice etc. În general, chiar formularea titlului trebuie să orienteze autorii spre relatarea propriei experiențe. Promovarea noului trebuie să constituie preocuparea de seamă, deschizînd perspectiva progresului continuu în domeniul învățămîntului.

Activitățile practice care însoțesc referatele sînt lecțiile deschise, vizitele și excursiile, întîlnirile și lucrările practice, experiențele de laborator și organizarea de expoziții, participarea la cercuri ale elevilor sau la comisii metodice etc. Menționăm că între referat și activitățile practice ale unei ședințe trebuie să existe o unitate de conținut, spre a nu se dispersa atenția în prea multe direcții și pentru a se adînci temeinic o problemă. Să luăm pe rînd activitățile practice mai importante.

Lecțiile deschise se vor ține în mod necesar numai atunci cînd ilustrează teza de bază a referatului. De exemplu, referatul consacrat metodicii efectuării compunerilor poate fi urmat de o lecție de compunere edificatoare.

Responsabilii de cercuri cu experiență planifică lecții deschise mereu de alt tip, spre a introduce o varietate în muncă și a ilustra pentru începători posibilități tot mai largi de predare. Sînt tot mai frecvente lecțiile la muzeu, pentru cercurile de istorie, șt. naturale, limba romînă etc., apoi lecțiile ilustrate cu ajutorul diafilmului, magnetofonului, picapului etc.

La cercurile învățătorilor, lecțiile deschise e bine să se organizeze mai ales pentru obiectele care contribuie la educația estetică și fizică a elevilor (muzica, desenul, caligrafia, lucrul manual etc.), întrucît aci se întîlnesc uneori dificultăți și elemente de formalism. În preajma recapitulărilor finale, multe cercuri iau în discuție, pe clase, temele potrivite obiectului lor, definitivînd o suită de titluri adoptate de toți membrii.

Cînd membrii unui cerc aparțin la 2—3 specialități, referatele se formulează în așa fel, încît să-i intereseze pe toți, dar lecțiile deschise pot fi ținute pe specialități.

În cazul în care printre membrii cercului sînt cadre tinere sau în curs de calificare, e bine să se organizeze pentru acestea acțiuni speciale, să se țină mai multe lecții deschise la care ele să participe.

Vizitele și excursiile model, ca aplicații practice în cadrul ședinței cercului, pot viza obiective foarte variate: muzee, locuri istorice, expoziții, uzine, G.A.C., grădini botanice sau zoologice, arhivele statului, instituții de cultură și artă etc. Astfel, un cerc de limba romînă din Ploiești a planificat o excursie la Muzeul Literaturii Romîne din București, urmată de vizionarea unui spectacol pe temă literară, profesorii de istorie din Brașov au vizitat muzeul celei dintîi școli cu limba de predare romînă de pe teritoriul patriei, din Scheii Brașovului, naturaliștii din Sibiu au vizitat, în vacanța de iarnă, serele Grădinii botanice din Cluj ș.a.m.d.

În general, astfel de vizite și excursii trebuie pregătite din timp, iar planul amănunțit al desfășurării lor trebuie să fie

bine motivat, fiind popularizat în rîndul membrilor cercului.

Multe cercuri și-au planificat *întîlniri* cu artiști, oameni de știință, autori de manuale, ziariști etc.

Mai toate cercurile de științe naturale și agricultură și-au prevăzut în plan *lucrări practice agricole*. Lucrări practice au organizat și unele cercuri de geografie, la stația meteorologică (Mediaș) sau unele cercuri de istorie (săpături arheologice). Tot ca lucrări practice ale unui cerc pot fi socotite „Culegerile de probleme legate de producție" elaborate de matematicienii din Sibiu.

Cercul de fizică și de chimie obișnuiește să-și însoțească activitățile de unele *experiențe de laborator* mai dificile.

Unele ședințe ale cercurilor își concretizează aplicațiile în *expoziții*. Astfel, cercul învățătorilor claselor a III-a din Brașov a dezbătut problema confecționării materialului didactic cu mijloace proprii, expunînd într-o sală de clasă variat material didactic original. Un cerc de limba romînă care a dezbătut tema orientării lecturii particulare a elevilor a organizat o expoziție de caiete și de albume ale copiilor, în care se prezentau conspecte și rezumate ale cărților citite, însoțite de chenare artistice, de poze ale autorilor citiți, de extrase de citate etc.

Alteori, cercurile pedagogice se orientează judicios cînd planifică *asistențe la cercuri ale elevilor*, aferente specialității lor. Astfel, multe cercuri pedagogice de limba romînă au asistat la ședințe ale cercului literar dintr-o școală sau au analizat rezultatele concursului literar-artistic pe raion, iar matematicienii au analizat rezultatele olimpiadelor. Cînd se asistă și la ședința unei comisii metodice de resort, se poate spune că cercul pedagogic și-a extins influența sa în profunzimea activităților metodice. Se realizează astfel vederi unitare și un larg schimb de experiență, în cele mai variate aspecte ale procesului instructiv-educativ, evitîndu-se paralelismul și repetițiile.

În afara referatelor și a aplicațiilor practice, se obișnuiește ca în unele ședințe ale cercurilor pedagogice să se prezinte *recenzii sau informări științifice*. Uneori se fac simple semnalizări bibliografice de articole sau de lucrări de specialitate importante, alteori se prezintă pe scurt conținutul lor sau se face recenzia unui material mai deosebit. De exemplu, cercul matematicienilor din Brașov a ascultat o interesantă prezentare a primelor două capitole din lucrarea Acad. Gr. C. Moisil „Teoria algebrică a mecanismelor automate". La unele cercuri de limba romînă semnalarea noului s-a făcut prin indicarea elementelor inedite ale monografiilor recenzate, consacrate lui Antim Ivireanu, Gr. Bolintineanu, M. Kogălniceanu, M. Sadoveanu, I. Creangă, M. Eminescu, St. O. Iosif etc.

Dacă referatele, aplicabile practic și informațiile de specialitate se succed în chip cît mai variat, activitatea din cercurile pedagogice va atrage cadrele didactice. Nuanțarea aceasta a formelor de activitate poate lua următoarea orientare: referatul să fie obligatoriu pentru fiecare ședință, exceptînd zilele consacrate vizitelor sau excursiilor cu o deplasare mai mare, iar cînd se ține o lecție deschisă nu e nevoie de alte activități practice; recenziile și informațiile științifice se fac periodic și pot alterna cu unele activități practice mai puțin extinse.

Asigurarea unui conținut de calitate tuturor activităților din cerc duce la antrenarea cadrelor didactice într-o cercetare continuă și sistematică a propriei experiențe sau a celei din colectivul unde lucrează, pe baza cunoașterii temeinice a teoriei pedagogice, a metodicii obiectului de specialitate.

III. METODICA ACTIVITĂȚII DIN CERCURILE PEDAGOGICE

Cercurile bine organizate și cu un conținut variat de activități au nevoie — pentru dobîndirea deplinei eficiențe — și de asigurarea unor condiții metodice privind

desfășurarea ședințelor. Mai ales în acest domeniu, rolul responsabilului de cerc este foarte important.

În general, durata unei ședințe — atunci cînd nu sînt planificate vizite sau excursii — nu e bine să depășească patru ore de activitate efectivă: referat, aplicații practice și discuții.

Cei cărora li se încredințează sarcina întocmirii unui referat primesc, de regulă, din partea responsabilului de cerc și indicații bibliografice. Aportul lor se apreciază însă și în funcție de gradul depășirii acestor indicații, de măsura în care au știut să selecționeze esențialul din bibliografie și să plasticizeze teoria prin exemple originale, concludente.

Verificarea din timp a referatului de către un colectiv din care face parte și inspectorul raional de resort asigură îmbunătățirea lucrării și o linie unitară în problemele metodice. Unii directori de școli invită pe membrii comisiei metodice din care face parte referentul să contribuie și ei la calitatea materialului, pentru ca acesta să fie reprezentativ pentru școală.

Expunerea referatului se face într-un ritm ușor de urmărit și de luat notițe, în limbaj științific adecvat, fiind însoțită de materiale ilustrative cît mai reprezentative. E bine să se evite axarea exclusiv pe părțile pozitive. Prezentarea impasurilor, a greutăților și a metodelor folosite pentru a le învinge, invită la lupta de opinii, la un schimb larg de experiență. Nota personală imprimată referatului prilejuiește discuții pasionante.

Dacă se asigură o componență justă a membrilor în cerc și se lucrează pe baza principiului muncii colective, toate cadrele didactice sînt antrenate într-un an la cel puțin o formă de activitate și muncesc cu plăcere.

Activitățile practice trebuie să fie încredințate mai ales cadrelor didactice cu experiență, spre a împărtăși și cadrelor mai tinere măiestria lor pedagogică.

Responsabilului cercului îi revine un rol de seamă și în stimularea creatoare a discuțiilor. El poate să solicite motivarea unor afirmații, să indice firul principal al discuției, să invite colegii la expunerea experienței personale. Elementele de formalism, de obiectivism sau greșelile trebuie tratate critic, lămurindu-se clar inconsistența lor.

În încheierea discuțiilor, responsabilul va trebui să integreze aporturile prețioase ale membrilor cercului în concluziile sale, conferind acestora caracter colectiv. Concluziile trebuie să decurgă organic din ideile referatului și din discuții, fiind clare, concise și mobilizatoare. Ele trebuie să deschidă o perspectivă luminoasă în munca tuturor cadrelor, evidențiind aportul lor substanțial la munca din cerc. În același timp, ele nu trebuie să fie în dezacord cu prevederile în vigoare ale Ministerului Învățămîntului.

Unele concluzii pot lua forma sarcinilor care le revin membrilor cercului într-o problemă, pe o perioadă anumită de timp, sau în efectuarea unor experimente. Se poate indica membrilor cercului chiar un punctaj concret în vederea urmăririi unor probleme din practica școlară, în vederea antrenării lor în munca de cercetare concretă a fenomenului instructiv-educativ: greșeli tipice la ortografie sau la aritmetică, formarea deprinderilor de calcul, consolidarea noțiunilor fundamentale ale unui obiect etc.

Uneori activitatea din cercuri este popularizată în presă, beneficiind de învățămintele ei și alte cercuri din țară.

Multe din referatele susținute în cercuri pot fi prezentate la „Lecturile pedagogice" sau în revistele de specialitate. Secțiile de învățămînt, prin cabinetele metodice, strîng materialele valoroase din munca cercurilor pedagogice, expunîndu-le în cadrul unor expoziții periodice sau chiar permanente, cum există în orașul Sibiu. Pentru asigurarea bibliografiei pedagogice și de specialitate, tot mai multe cabinete metodice au organizat o bibliotecă ce deservește membrii cercurilor pedagogice cu toate noutățile apărute.

În zilele cînd se desfășoară activitatea cercurilor, inspectorii secțiilor de învățămînt participă mai ales la specialitatea de resort, stabilind o îndrumare nemijlocită și sistematică a activității cercului. De altfel, secțiile trebuie să realizeze un control complex asupra tuturor cercurilor aferente lor. Periodic, unele secții de învățămînt organizează plenare cu cadrele didactice la sfîrșitul unei zile de cerc pedagogic, în care se transmit unele concluzii desprinse din constatările făcute în școli sau la cercuri, contribuind pe această cale la înlăturarea mai operativă a lipsurilor și la generalizarea experienței înaintate. Unele raioane își încheie ziua destinată cercurilor pedagogice cu o reuniune tovărășească.

În cadrul consfătuirilor raionale, în referatele prezentate de secțiile de învățămînt se folosesc date bogate din dările de seamă ale responsabililor cercurilor pedagogice, ceea ce ridică prestigiul acestei forme de muncă metodică. Dările de seamă trebuie alcătuite în colectiv și definitivate în ultimul cerc care se ține la sfîrșitul anului școlar.

Figura centrală a cercului pedagogic fiind responsabilul său, alegerea lui judicioasă — din rîndul cadrelor cu o bogată experiență, cu o bună pregătire și cu prestigiu — precum și asigurarea continuității sale în muncă, trebuie să fie în atenția fiecărei secții de învățămînt. Aceasta, întrucît responsabilul cercului trebuie să desfășoare o susținută muncă de pregătire, să parcurgă la zi bibliografia specialității sale, să cunoască stilul de muncă al membrilor cercului, experiența acestora. Variatele sarcini pe linie organizatorică, de conținut și metodică, dintre care am menționat numai pe cele mai importante, impun responsabilului de cerc pedagogic un amplu volum de muncă. Munca de calitate care se desfășoară în cerc se răsfrînge asupra activității tuturor cadrelor didactice, implicit asupra învățămîntului. Aceasta se așteaptă de la cercurile pedagogice și reprezintă semnul eficacității lor.

În concluzie, putem spune că eficiența muncii din cercurile pedagogice este în funcție de îndeplinirea următoarelor cerințe:

a) Organizarea temeinică a muncii, prin gruparea judicioasă pe specialități a cadrelor, prin planificarea optimă a ședințelor, în așa fel încît să se asigure frecvență integrală a cadrelor didactice, și prin alegerea cu mult discernămînt a responsabililor de cerc, evitîndu-se supraîncărcarea acestora cu alte sarcini.

b) Asigurarea unui conținut variat, interesant și nou muncii din cadrul cercurilor, prin referate de ținută științifică, prin felurite activități practice (lecții deschise de diferite tipuri, vizite și excursii model, lucrări practice, experiențe de laborator, expoziții etc.) și prin informări științifice bine documentate.

c) Crearea unei susținute atmosfere de lucru în desfășurarea activităților din fiecare ședință a cercului. Măiestria pedagogică a responsabilului cercului determină dinamica participării membrilor cercului la toate formele de muncă, entuziasmul lor. În general, vederile largi, evitarea rigidității în muncă, a rețetelor și șablonului, promovarea noului, sînt prin ele însele stimulative.

d) Valorificarea multilaterală de către secțiile de învățămînt a experienței pozitive din cercurile pedagogice, prin consfătuiri periodice cu responsabilii cercurilor, prin organizarea de expoziții cu materialele produse în cercuri, prin promovarea la „Lecturile pedagogice" a lucrărilor valoroase, prin popularizarea în presă a cadrelor cu rezultate deosebite, sînt variate modalități de impulsionare a spiritului creator din cercurile noastre pedagogice. În felul acesta, munca metodică din aceste cercuri rămîne mereu nouă, interesantă și atractivă.

SILVESTRU PATIȚA
Lector la Institutul Pedagogic de 3 ani Brașov

PROBLEME PSIHO-PEDAGOGICE PRIVIND ASIMILAREA CUNOȘTINȚELOR DE ALGEBRĂ ÎN ȘCOALA DE 8 ANI

Însușirea, cu un randament sporit, de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor corespunzător nivelului științei și tehnicii moderne impune o îmbunătățire continuă a învățămîntului atît în privința conținutului și a metodelor de instrucție și educație, cît și în privința modului de abordare și de studiere a fenomenelor psiho-pedagogice.

Datele actuale ale *științei pedagogice* și psihologice, perspectiva deschisă prin folosirea ciberneticii în învățămînt, fac posibilă găsirea celor mai raționale căi privind ridicarea eficienței procesului instructiv-educativ.

În articolul de față, facem o analiză a unor aspecte privind însușirea cunoștințelor de algebră în școala de 8 ani.

Investigațiile asupra procesului asimilării cunoștințelor de algebră s-au desfășurat în anii școlari 1960—1963 *.

În primii doi ani, cercetările efectuate au avut un caracter preliminar. În această etapă, am studiat unele aspecte psihologice privind dificultățile întîmpinate de elevi în însușirea cunoștințelor și cauzele acestor dificultăți, specificul cognitiv al algebrei ca disciplină de învățămînt ș.a.

Metoda folosită, în această etapă de cercetare, a constat, mai ales, în observarea sistematică a activității desfășurate de elevi la lecțiile de algebră în școală, în analiza lucrărilor elevilor (teze), a lucrărilor de control la algebră, cît și a unor probe special date.

Încă din această etapă a cercetărilor noastre s-a evidențiat faptul că întreaga problematică psiho-pedagogică a învățării algebrei este dependentă de natura noțiunilor algebrice, de specificul componentelor psihologice, în speță, ale gîndirii implicate în activitatea de calcul algebric și de rezolvarea algebrică a problemelor. În același sens, s-a demonstrat că dirijarea conștientă a procesului de formare a acestor componente, care însoțesc procesul de învățare a algebrei și mediază eficiența acestuia, devine un factor al productivității. În cele ce urmează vom face unele referiri asupra *naturii abstracțiilor algebrice* și, *mai ales*, asupra particularităților activității psihice implicate în operarea practică cu acestea. Pe această bază, vom releva particularitățile gîndirii elevilor în asimilarea cunoștințelor de algebră și capacitățile operatorii, priceperile care trebuie formate, precum și modul cum poate fi dirijat mai eficient procesul de formare și dezvoltare a acestora.

★

1. În algebră, materialul generalizărilor îl constituie relațiile cantitative exprimate *în formă specific simbolică, prin limbajul* (codul) specific algebric. De aceea, concretul algebric capătă o încărcătură senzorială deosebită și el nu poate fi „decodificat", nu poate fi înțeles decît din perspectiva esențialului algebric definitoriu. Din acest motiv, concretul algebric nu poate fi interpretat ca un concret obiectual, ci ca un concret „conceptual"; concretul algebric presupune o fuzionare specifică cu conceptul, cu abstracțiunea.

Multe din noțiunile de matematică, așa cum arată Fr. Engels, nu pot fi înțelese decît în derivația lor din altele. De aceea, gîndirea matematică implică o activitate pe plan mintal abstract cu sistemul complex al noțiunilor matematice ce se află la diverse „etaje" de generalizare și abstractizare.

Din acest punct de vedere în matematică *domină abstracțiuni ale unor abstracțiuni*, iar procedeul abstractizării prin lărgirea sferei noțiunilor joacă un rol esențial. Această trăsătură se exprimă în modul cel mai pregnant la nivelul algebrei.

* Materialul faptic a fost cules din următoarele școli din București: Școala de 8 ani nr. 165; Școala de 8 ani nr. 5; Școala medie nr. 11; Școala medie nr. 28; Școala medie nr. 36.

Înțelegerea sensului algebric generalizat, al simbolurilor algebrice (al literei cu semnificația ei algebrică) și al operațiilor la nivelul acestora, înseamnă însușirea de către elevi a unui nou mijloc de orientare în sistemul relațiilor cantitative. Însușirea unor modalități de orientare și operare algebrică în acest sens presupune o strînsă corelație a cunoștințelor algebrice cu cele aritmetice. Din acest punct de vedere, este justificată necesitatea introducerii simultane a unor cunoștințe de algebră în clasele elementare, începînd chiar cu clasele I—IV. În sistemul de predare a algebrei trebuie însă, realizată o corelație optimă cu aritmetica prin valorificarea maximă a concretizării aritmetice pentru a ajunge la generalizarea algebrică superioară. Procedînd direct prin *reliefarea esențialului algebric*, a procedeelor specific algebrice în situații tip și a motivării lor matematice, realizăm atît însușirea conștientă a algebrei, cît și aprofundarea cunoștințelor de aritmetică.

Astfel, sa va realiza și unul din principalele obiective formative ale predării algebrei — dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor.

2. În rezolvarea problemelor s-a constatat că este esențială capacitatea de codificare algebrică, de transcriere a relațiilor matematice în forma expresiilor algebrice (prin folosirea lui x, y, z etc.).

Studiind modul de rezolvare algebrică a problemelor, am constatat că unii elevi nu au putut rezolva o problemă mai complexă *.

Din numărul elevilor care au rezolvat incorect, unii nu au stabilit primele relații necesare la rezolvarea problemei, iar alții, deși au încercat să le stabilească, le-au reprezentat algebric greșit. Pe această bază, am dedus că în rezolvarea algebrică a problemelor, esențial este faptul ca elevii să aibă capacitatea de a transcrie algebric relațiile cantitative, cît și de a structura aceste relații în sistemul ecuațiilor. Pentru formarea unor priceperi și deprinderi corespunzătoare privind redarea algebrică a relațiilor cantitative, am folosit următorul exercițiu: „Avem un număr oarecare; redați un alt număr de 4 ori mai mare, altul care să reprezinte 3/8 din acesta, sau cu 3 mai mare decît 2/6 din acesta". În legătură cu acest exercițiu, elevii trebuiau să diferențieze aceste relații și respectiv să le redea algebric. Prin aceasta am putut asigura o productivitate superioară în rezolvarea algebrică a problemelor de către elevi.

Considerăm importantă însăși organizarea raționamentului formal al elevilor în acest sens. De asemenea, subliniem faptul că în ridicarea eficienței muncii în predarea algebrei este important să se țină seama de următorul aspect: dacă în prima parte a anului de predare a cunoștințelor de algebră (în școala de 8 ani), problema centrală constă în însușirea sensului generalizat al simbolului algebric și a instrumentului de calcul algebric, ca atare, în a doua etapă, se constată o inversare, în sensul că de această dată elevii, pe baza elementelor teoretice generale însușite privind sistemul operațiilor algebrice, trebuie să descifreze relațiile cantitative concrete, să redea structura lor complexă la nivelul unor structuri algebrice corespunzătoare, așa cum se cere de fapt în rezolvarea algebrică a problemelor. Este important ca din prima etapă a însușirii calculului algebric să se exerseze priceperea de structurare a unor expresii care să transpună algebric relații cantitative *concrete, cu un conținut problematic* practic. În această direcție, cercetările lui B. Zörgo [1] pot da sugestii utile pentru practica predării algebrei.

---

* Ne referim la studiul celor 100 de lucrări de matematică ale elevilor la examenul de admitere în clasa a VIII-a (la Școala medie nr. 28 din București, în anul școlar 1962—1963).

[1] B. Zörgo: *„Formularea generalizată a acțiunii în rezolvarea problemelor de artimetică la școlarul mic"*, Revista Studia Universitis Babeș-Bolyai, Series psyhologia pedagogia, Cluj, 1962.

Alcătuirea de probleme concrete pe baza unor exerciții, precum și alcătuirea de exerciții algebrice pe baza unor relații cantitative date într-un context problematic practic, pot asigura atît înțelegerea exercițiilor algebrice, ca modelări ale unor relații cantitative reale, cît și consolidarea instrumentului teoretic de calcul algebric, ca mijloc real de rezolvare a diferitelor probleme cu un conținut corespunzător, practic concret.

3. Urmărind activitatea elevilor în calculul algebric, am constatat că uneori elevii comit o serie de greșeli pe care ar putea ușor să le prevină prin stăpînirea unui mijloc de reglare și autocontrol privind corectitudinea operațiilor ce le efectuează și anume prin sprijinirea pe legături reciproc inverse între operațiile algebrice. Astfel, elevul se poate orienta asupra operațiilor pe care trebuie să le efectueze și își poate aprecia propriile operații pe care le efectuează. Această capacitate operatorie capătă o deosebită importanță în calculul algebric devenind una din notele care definesc gîndirea algebrică. Este cunoscută remarca făcută de Fr. Engels privind faptul că în calculul algebric orice scădere (a—b) se poate reprezenta ca adunare (—b+a), orice împărțire $\frac{a}{b}$ ca înmulțire $a \cdot \frac{1}{b}$. În operațiile cu exponenți se merge și mai departe încă. Toate deosebirile rigide dintre operațiile matematice dispar, totul se poate reprezenta sub formă contrarie. Și această transformare dintr-o formă în alta, contrarie nu e nicidecum un simplu joc, — ci una din cele mai puternice pîrghii ale științei matematice [2].

Capacitatea elevilor de a trece rapid și liber de la calea directă la calea inversă în procesul rezolvărilor matematice este considerată ca una din componentele psihologice principale ale aptitudinilor speciale pentru matematică. Întotdeauna se vor însuși mult mai eficent operațiile algebrice, dacă se studiază concomitent perechile de operații reciproc inverse. Eficiența corelării nemijlocite a operațiilor reciproce inverse capătă o exprimare pregnantă în calcul algebric, în care elevii trebuie să se sprijine permanent pe transformările reciproc inverse. Nici o operație de simplificare, ca, de exemplu, în fracția $\frac{a^2-b^2}{a-b}$ nu poate fi efectuată adecvat și nici nu se identifică posibilitatea reală a simplificării, dacă elevii nu văd expresiile corelate a^2-b^2 ca $(a+b)\cdot(a-b)$, dacă rezultatul unei împărțiri sau descompuneri nu-l corelează cu operația reciproc inversă. Așadar, folosirea corelațiilor reciproc inverse poate deveni un mijloc de întărire și de autocontrol al corectitudinii operațiilor efectuate. De exemplu, operația de descompunere a lui $9a^2-16b^2$ în $(3a-4b)(3a+4b)$ se verifică prin înmulțirea acestora. Însușirea acestui instrument de control și de autocontrol în virtutea corelațiilor reciproc inverse trebuie să ducă la constituirea unei priceperi corespunzătoare, care asigură rapiditatea și corectitudinea rezolvărilor.

4. În investigațiile noastre s-a impus atenției faptul că în algebră „văzul matematic" ocupă un loc important. El nu poate fi considerat, însă, un „potențial" independent de calitatea activității elevului și a dirijării acesteia de către profesor.

„Văzul algebric" implică în primul rînd capacitatea de percepere categorială, identificarea algebrică conceptuală a fiecărei expresii.

În componența psihologică interioară a acestei capacități, dat fiind specificul abstracțiilor algebrice și al modului lor intuitiv de prezentare, în forma specific simbolică, intră atît constituirea unor acțiuni mintale cu noțiunile și definițiile corespunzătoare, cît și perceperea fină, conceptuală a structurii intuitive concrete a frazei algebrice încadrate într-o structură intuitivă cu o valoare generală (acestea exprimă acele imagini reprezentative sau reprezentări ge-

[2] Fr. Engels: *Dialectica naturii*, Ed. politică, 1959, p. 240.

nerale specifice în algebră). Iată, de pildă, $a^2-2ab+b^2$ devine o asemenea structură cu valoare generală în care incadrezi diversitatea unor expresii algebrice, care de fapt sînt particularități ale binomului diferență la pătrat. Operarea pe plan mintal cu aceste „formule", care apar și în calitate de reprezentări generale ale structurilor algebrice, presupune fuzionarea intimă imagine-concept, în care imaginea capătă forma specific simbolică. Din acest punct de vedere, constatăm că concretul algebric, mijlocit față de concretul obiectual pe care acesta îl modelează, este expresia particulară a relației algebrice esențiale într-un context algebric determinat. Putem menționa și faptul că „văzul algebric" implică și un alt aspect, anume acela privind identificarea matematică, citirea frazei algebrice din perspectiva a ceea ce trebuie să efectuezi. În acest sens, elevul trebuie să proiecteze în plan mintal acțiunea de rezolvare în ansamblul ei, să posede schema generală, algoritmul major al rezolvării și, în același timp, să proiecteze acțiunile în verigile imediate ca și rezultatele acestora, pentru a putea vedea dacă, în acele condiții, mersul mai departe al rezolvării devine posibil.

Din cele expuse, se poate constata cum, determinată de specificul cunoștințelor algebrice, de gradul lor de generalizare și de abstractizare în forma lor specific simbolică, în procesul învățării algebrei o mare importanță o dețin formarea unor priceperi ca cea de analiză algebrică, de percepere categorială, în sensul identificării matematice conceptuale a situațiilor algebrice și transformarea în obiect al conștiinței a relațiilor algebrice esențiale, desprinse de stuctura concretă a frazei algebrice, ca și priceperea surprinderii și operării cu raporturile reciproce-inverse în operațiile algebrice, capacitatea de proiectare a rezultatelor transformărilor algebrice, pentru o selectare adevată a operațiilor ce trebuie efectuate.

Am expus componentele acestor priceperi întrucît ele, în calitate de premise și rezultate ale învățării, ocupă un loc important pe linia productivității psiho-pedagogice.

Randamentul superior în activitatea școlară înseamnă realizarea într-o anumită unitate de timp și cu un efort mediu a asimilării unui cuantum mărit de cunoștințe, care să corespundă totodată unor cerințe privind calitatea acestora (de exemplu, temeinicia cunoștințelor, gradul de operativitate în planul teoretic și practic, gradul în care prin însușirea acestor cunoștințe se realizează și dezideratele de ordin formativ).

Eficiența activității școlare este determinată de o multitudine de factori. Natura cunoștințelor, gradul lor de dificultate, forma de prezentare a acestui conținut, măsura în care secvențele acestora corespund logicii științei, precum și capacității de înțelegere a elevilor etc., devin factori care corelează complex în determinarea performanțelor în învățare.

Este important să cunoaștem dialectica acțiunii acestor factori ai productivității (ai randamentului) în activitatea școlară, întrucît numai astfel putem dirija și interveni conștient în realizarea învățămîntului în condiții optime.

Ne-am ocupat în prima parte a acestui articol de sfera condițiilor interne, a priceperilor și capacităților operatorii ce trebuie să se constituie în asimilarea cunoștințelor de algebră, potrivit specificului cognitiv al algebrei ca disciplină de învățămînt.

În paginile ce urmează, vom analiza rolul organizării exterioare a activității practice și mintale a elevilor în randamentul activității acestora, încercînd în acest sens o analiză a unor aspecte privind posibilitățile de aplicare a principiului acțiunilor mintale și a algoritmizării în predarea cunoștințelor de algebră în școală.

★

Încă în etapa anterioară cercetării experimentale, am constatat că în cunoștințele elevilor întîlnim adesea lipsuri în ce privește însușirea modalităților integrale de rezolvare.

Plecînd de la constatarea unor deficiențe în rezolvarea unui exercițiu algebric mai complex privind integrarea operațiilor cu semnificații parțiale în cadrul unui sistem operatoriu, al unui algoritm major (interogator) de rezolvare, prin experiment natural, am verificat eficiența programării exterioare a acțiunilor practice și intelectuale ale elevilor, pentru însușirea procedeelor, a modalităților integrale de operare (a algoritmilor integratori).

Pe această direcție, în cercetările efectuate, s-a reliefat, în primul rînd, că este deosebit de important ca în efectuarea exercițiilor să se insiste asupra laturii de operare conștientă cu noțiunile, cu definițiile și regulile corespunzătoare, prin care elevul trebuie să-și regleze și să-și motiveze acțiunile sale. În cadrul sistemului de „activitate algebrică", definițiile, regulile și formulele sînt elementele importante de autoreglare pentru elevi. Ele, prin gradul lor de generalitate, au o valoare orientativă reală, în măsura în care elevul operează cu ele practic și mintal.

Este știut că orice act concret de rezolvare algebrică implică desfășurarea unui sistem de operații, în conformitate cu anumite reguli, definiții etc. De aici și termenul de „acțiuni conforme", folosit pentru dezvăluirea caracterului asociațiilor generalizate în activitatea școlară. Constatăm, de exemplu, că efectuarea înmulțirii unor sume algebrice $(3+2y-2x)\ (2+y^2+3x)$ necesită desfășurarea unui sistem de operații, în conformitate cu o serie de reguli și definiții privind exponenții, înmulțirea sumelor, înmulțirea algebrică cînd avem exponenți etc. Elevii trebuie să ajungă să opereze pe plan mintal cu acestea, prin ele reglîndu-se și motivîndu-se intern fiecare act concret de rezolvare.

Urmărind problema corelației cunoștințe-deprinderi, în una din probele experimentale, am cerut elevilor să rezolve direct o serie de înmulțiri algebrice de binoame, pe baza formulelor de calcul prescurtat. În a doua parte a probei experimentale, am cerut redarea verbală a formulelor corespunzătoare. Am constatat că, în general, elevii care n-au rezolvat corect, n-au putut nici să redea corect formulele respective.

De asemenea, s-a impus atenției un fapt deosebit de semnificativ. O serie de elevi, deși au rezolvat greșit, în momentul în care li s-a cerut indicarea formulelor corespunzătoare (pe care au știut să le redea corect), și-au dat seama că au greșit, conștientizînd astfel modul corect în care trebuiau să rezolve. Așadar, se poate constata, pe de o parte, discrepanța care poate să apară uneori între cunoștințe și acțiunea practică, iar pe de altă parte, observăm cum în anumite condiții regula formulată verbal are acest potențial de a organiza procesul rezolvării practice, de a-l orienta și programa, constituind — în același timp — un element important de autoreglare și de autocontrol. Pentru aceasta se impune ca procesul predării să accentueze de la început asupra formării acțiunilor mintale cu regulile și definițiile respective, dînd notele esențiale definitorii și organizînd operarea practică cu ele în fiecare rezolvare concretă. În cercetările noastre, principiul acțiunilor mintale și-a dovedit eficiența și în predarea algebrei.

În acest sens, în anul școlar 1962—1963, metodica cercetării folosite a constat mai ales în experimentul psiho-pedagogic natural și individual. Intervenția experimentală în desfășurarea lecțiilor (respectiv experimentul psiho-pedagogic), a constat în organizarea desfășurării lecțiilor conform principiului acțiunilor mintale.

Teoria acțiunilor mintale cunoscută și de la Piaget și promovată într-o formă nouă în psihologia sovietică de L. S. Vîgotski și apoi de alți psihologi cunoscuți, ca A. N. Leontiev, P. I. Galperin ș. a., pleacă de la premisa că sursa primordială a acțiunilor intelectuale este acțiunea exterioară. Psihologii citați consideră că formarea acțiunii mintale presupune un proces de reflectare, de interiorizare, de transformări. În ceea ce privește procesul interio-

rizării, autorii surprind trecerea acțiunii prin trei stadii: 1) nivelul acțiunii desfășurate extern, practic-materializat; 2) desfășurarea acțiunii pe plan verbal extern și 3) nivelul desfășurării acțiunii pe plan mintal.

Nu insistăm asupra expunerii acestei teorii și a procedeului metodic corespunzător folosit în formarea noțiunilor elementare de geomterie, deoarece aceasta, cît și unele considerații, noi le-am mai făcut în paginile Revistei de pedagogie (vezi nr. 5/1962).

Considerînd specifică pentru algebră structura algoritmică a acțiunilor mintale, în operarea cu cunoștințele algebrice, am intervenit experimental asupra interiorizării însăși a structurilor algoritmice, a procedeelor operatorii, prin reliefarea dintr-un început a notelor esențiale definitorii ale acestor procedee și prin asigurarea genezei conștiente și a construirii lor ca modalități operatorii pe plan mintal, relativ automatizat și cu posibilități de dezautomatizare, în anumite situații.

Am urmărit cu precădere eficiența programării acțiunii elevilor, pornind de la prezentarea exterioară a structurilor riguroase ale acțiunilor de rezolvare și de la conștientizarea procedeelor corespunzătoare, de la interiorizarea și generalizarea acestora pînă la autoprogramare, ca autoreglare în procesul acțiunilor practice și mintale de rezolvare.

În cercetările experimentale am adoptat o variantă mai apropiată de condițiile de muncă la lecție, în școală. Astfel, în însușirea noțiunilor, notele esențiale definitorii — în experimentele noastre — nu erau date prin prezentarea lor pe cartonașe (așa cum s-a procedat, de exemplu, în cercetările lui P. I. Galperin), ci ele erau fixate de la început, împreună cu elevii, pe baza unui material intuitiv restrîns, notate la tablă și de elevi în caiete. În rezolvările ulterioare, elevii erau orientați pentru identificarea expresiilor algebrice concrete prin confruntarea acestora cu notele esențiale luate în unitatea lor. De exemplu, în formarea noțiunii de „termeni asemenea", am stabilit de la început notele definitorii: monoame, care — indiferent de partea numerică, — au aceeași parte literală, la aceeași putere.

Dînd elevilor sarcina să indice termenii asemenea dintr-o serie de expresii: 2a, 4ab, 7b etc., ei au stabilit corect că 4ab și ab sînt termeni asemenea (este vorba de elevii din clasa a VII-a) *. Însă, în contextul algebric în care interveneau expresii algebrice de felul: $2xy$, $3y$, x^2y; $2xy^2$, unii elevi erau tentați să considere: $2xy$, $2xy^2$, și x^2y ca termeni asemenea. Deși au manifestat nesiguranță la început, ei au stabilit imediat că nu sînt termeni asemenea, motivînd: „nu-s termeni asemenea, pentru că — deși au aceeași parte literală — nu au aceiași exponenți". Într-o etapă inițială se constată confruntarea celor notate (privind notele esențiale definitorii), cu situațiile concrete, în forma reproducerii unei acțiuni materiale. Apoi, constatăm operarea verbal șoptită și apoi interiorizată cu notele esențiale, cu ceea ce a fost dat ca general definitoriu și orientativ. Aceasta jalonează procesul rezolvărilor practice concrete.

La elevii din clasa a VII-a, remarcăm trecerea directă la nivelul acțiunii pe plan verbal extern, ca și facila trecere apoi la planul intern mintal, a acțiunii cu notele definitorii — precizate inițial.

De asemenea, observăm cum în procesul de identificare (noțională), prin acțiunea cu notele definitorii esențiale luate în unitatea lor, elevii își însușesc conținutul noțiunilor respective și, ceea ce este deosebit de important, se formează însuși procedeul mintal de operare cu noțiunea. Acest fapt capătă un rol deosebit, atît în ce privește formarea gîndirii elevilor, cît și în ce privește asigurarea joncțiunii, reale cunoștințe — acțiune practică.

* Aceste experimente s-au desfășurat în forma unor experimente individuale (meditații-experimentale), la Căminul de copii nr. 1 al Școlii de 8 ani nr. 5 din București, cu elevi din clasa a VII-a.

Urmărind aceleași aspecte în însușirea regulilor privind însumările algebrice, am constatat un anumit specific: acțiunea cu regulilie respective este supraordonată procesului de identificare noțională, de acțiune cu noțiunea. Dacă regula implică acțiunea cu noțiunile sau cu corelația unor anumite noțiuni, traducerea în acțiune a operării cu regulile în calculul algebric înseamnă însușirea unor algoritmi, a unor sisteme de operații capabile să ducă la rezolvarea unor probleme de un anumit tip.

Din acest punct de vedere, în predarea algebrei, prin experiment, noi am extins principiu acțiunilor mintale cu notele definitorii ale noțiunii asupra însușirii procedeelor operatorii, a schemelor acționale în efectuarea diferitelor calcule algebrice, ca și în rezolvarea problemelor.

Constatăm, așadar, că în algebră acțiunile mintale capătă o configurație algoritmică și că, din acest punct de vedere, în predare este important să se organizeze operarea practică și mintală cu înseși notele generale ale procedeelor de operare pe tipuri de situații algebrice (aceste note generale trebuie să fie date inițial).

Cu alte cuvinte, însuși procedeul trebuie dat ca o cunoștință și el trebuie să devină obiect de acțiune practică și mintală. Elevul trebuie să-și însușească elementele specifice — tipice — ale procedeelor de rezolvare, pe categorii de situații algebrice și modalitățile de operare.

Reliefarea pregnantă inițială a procedeului ca scheme acționale de rezolvare a ceea ce este tipic definitoriu pentru sistemul de operații (potrivit categoriilor de „probleme", fiind vorba și de calculul algebric), organizarea operării active cu acestea devine o verigă importantă în sporirea productivității activității școlare. Ea depășește metoda simplist inductivă a exersării ca atare, tocmai pentru că ceea ce este general se conștientizează și devine activ, orientînd fiecare act concret de rezolvare practică al elevului.

În fața unei probleme algebrice, a unei situații de calcul algebric, elevul se va descurca la un nivel superior, dacă el va poseda maniera de gîndire și de acțiune practică. Elevul trebuie să știe ce operații trebuie să efectueze și cum trebuie să le rezolve, trebuie să știe care sînt variantele posibile și care sînt tipurile de situații ce cer (în virtutea unor legități matematice) folosirea unor procedee sau a altora. Din acest punct de vedere, este important ca prin cerințele exterioare să se organizeze raționamentele elevului în rezolvările algebrice de diverse tipuri. De exemplu, în fața unei sarcini de calcul algebric trebuie plecat de la următoarea analiză: ce reprezintă expresia din punct de vedere definitoriu-algebric (un monom, un binom, binomul sumei sau diferenței la pătrat, produsul sumei prin diferența acelorași cantități etc.); ce operații sînt posibile de efectuat; ce operații trebuie efectuate potrivit sarcinii de calcul cerute de exercițiul dat etc. Acestea prezintă o deosebită importanță în organizarea raționamentului elevilor, a activității practice și mintale implicate în calculul algebric.

Important este că prin aceste cerințe exterioare din partea profesorului se ajunge la o interiorizare a lor, la constituirea acestora ca cerințe interne față de propria activitate practică și mintală desfășurată de elev, la stăpînirea unei forme de acțiune practică și mintală în rezolvările algebrice.

Pentru ilustrare ne vom referi la unele aspecte care demonstrează cele menționate anterior, ca și importanța explicării logicii sistemului de operații, în asigurarea genezei conștiente a algoritmului de rezolvare, prin organizarea interiorizării și a conștientizării acestuia.

În investigațiile noastre privind dificultățile tipice întîmpinate de elevi în calculul algebric, am constatat greșeli privind efectuarea simplificărilor la nivelul fracțiilor algebrice. Greșelile privind simplificările cuprindeau un număr relativ mare de elevi și ele se manifestau mai frecvent în cazul

în care expresiile algebrice de la numărătorul și numitorul fracțiilor erau polinoame. Greșelile constau în neefectuarea simplificărilor posibile sau în efectuări greșite de simplificări — inadmisibile matematic (la nivelul termenilor). Noi considerăm acest lucru ca fiind determinat și de anumite deficiențe de ordin metodic.

Folosind (în lecțiile experimentale) — la capitolul „Fracții algebrice" — reliefarea faptului că fracțiile algebrice sînt o expresie generalizată a fracțiilor aritmetice, că aceleași operații sînt posibile și la nivelul fracțiilor algebrice, că, în acest sens, simplificarea unei fracții algebrice pentru a obține forma ei cea mai simplă înseamnă simplificarea fracției prin cel mai mare divizor comun al expresiilor algebrice de la numărătorul și numitorul fracției respective, am putut asigura înțelegerea faptului că procedeele algebrice de simplificare presupun folosirea procedeelor de descompunere specific algebrice (scoaterea în factori comuni, folosirea formulelor de calcul prescurtat, sau, în anumite situații, folosirea ambelor procedee).

Reliefînd în formă generalizată o serie de procedee specifice și asigurînd operarea cu acestea, elevul știe *cum* trebuie să procedeze într-un caz sau altul și *de ce* rezolvarea corectă presupune un anumit sistem de operații.

Schița elementelor generale orientative cu care trebuie să opereze elevii în simplificare și în oricare altă operație algebrică trebuie reliefată și conștientizată de către elev ca o modalitate activ-operativă. În acest sens, în cazul simplificării, erau reliefate procedeele specifice de simplificare pentru situațiile cînd avem monoame sau polinoame în fracții. În cazul polinoamelor, se indicau modalitățile de descompunere specifice cu care trebuia să se opereze selectiv. Aceste procedee, în unitatea lor, jalonau procesul oricărei rezolvări practice concrete de către elevi.

Organizînd lecțiile experimentale conform celor menționate, am obținut unele rezultate superioare, pe care le redăm sintetic în tabelul alăturat (vezi tabelul 1), care cuprinde o analiză comparativă a modului în care elevii — de la o clasă experimentală și de la una de control — au rezolvat simplificarea unei fracții algebrice de forma $\frac{2x^2 + 4xy + 2y^2}{4x^2 - 4y^2}$.

*Tabelul 1**

Clasa	Total elevi	Rezolvări prezente	Rezolvări absente	Rezolvări corecte		Greșit efectuate		Operări unilaterale		Efectuează operațiile necesare, dar greșit	
				În totalitate	Cu greșeli în verigi, dar corect în ansamblu	Lipsa principiului de operare	Simplificări de termeni	Numai prin calcule prescurtate	Prin factor comun	Restrîngeri greșite	Descompuneri greșite
cl. a VII-a A experimentală	32	32 100%	— —	16 50%	16 50%	— —	— —	— —	3 9,4%	2 6,3%	2 6,3%
cl. a VII-a B de control	29	29 100%	— —	8 27,5%	6 20,7%	15 52%	3 10,3%	5 17,2%	7 24,2%	6 20,7%	5 17,2%

* Tabelul cuprinde analiza operării cu algoritmul simplificării.

Constatăm că seria rezolvărilor corecte, în totalitate, are un procent mult mai mare la clasele unde s-a predat experimental, — unde se observă unele greșeli, însă acestea se constată mai ales în acele verigi care presupun însușirea anumitor procedee într-o etapă anterioară (de exemplu, efectuarea împărțirii în situația scoaterii factorului comun etc.). La clasa a VII-a B (clasă de control), procentul rezolvărilor greșite (prin lipsa principiului de operare corectă, simplificări de termeni etc.) este mai mare (vezi tabelul menționat). Constatăm, astfel, operări unilaterale prin folosirea exclusivă a unui singur procedeu de descompunere (prin calculul prescurtat sau prin factorul comun) sau efectuări greșite ale acestor operații.

Tabelul 2

Clasa	Total elevi	Sarcina dată	Calitatea răspunsurior				Natura greșelilor făcute				
			Prezente	Absente	Bune	Greșite	Indicații fără raportare la operații efectuate	Răspunsuri imprecise	Răspunsuri lăturalnice	Indicarea procedurii concrete	Redarea schematică
							I		II		III
a VII-a A experimentală	32	I	24 75%	8 25%	20 62%	4 12,5%	4 12,5%	— —	— —	— —	— —
	32	II	23 72%	9 28%	15 48%	8 25%	— —	5 15,6%	3 9,4%	— —	— —
	32	III	21 66%	11 34%	16 50%	5 15,6%	— —	— —	— —	3 9,4%	2 6,25%
a VII-a B control	33	I	14 42,4%	19* 53,6%	6	8 24,2%	8 24,2%	— —	— —	— —	— —
	33	II	14 42,5%	19 57,5%	— —	— —	— —	6 18,2%	8 24,2%	— —	— —
	33	III	15 45,5%	18 54,5%	5 15,1%	— —	— —	— —	— —	6 18,2%	4 12%

* Menționăm faptul că acest procent relativ mare al absenței răspunsurilor la explicațiile cerute poate fi o manifestare — la clasa de control — a orientării predominante spre rezolvarea exercițiilor ca atare, fără ca elevii să mai dea și explicații.

Semnificativ este faptul că la o altă clasă (a VII-a C) — care era o clasă mai puțin pregătită, dar la care a lucrat aceeași profesoară, folosind aceleași procedee metodice ca la clasa a VII-a A (experimentală) — am constatat rezultate superioare.

Așadar, operarea cu notele definitorii ale procedeelor specifice pentru categorii de situații algebrice (procedee de simplificare cînd avem monoame, polinoame) asigură generalizarea conștientă a acestora. Acest fapt se concretizează atît în gradul de corectitudine a rezolvării, cît și în capacitatea de verbalizare, de explicare și de justificare a modului de rezolvare (vezi tabelul 2). Acest tabel cuprinde situația răspunsurilor date de elevii de la o clasă experimentală și de la o clasă de control la următoarele explicații cerute elevilor:

I. Să scrie expresia prin care au simplificat această fracție pentru a obține forma ei cea mai simplă.

II. Să arate ce reprezintă această expresie pentru numărătorul și numitorul fracției.

III. Să explice în scris cum se procedează (ce operații trebuie efectuate, ce metode trebuie folosite) pentru a afla expresia prin care se simplifică fracția cînd numărătorul și numitorul ei sînt polinoame.

Aceleași rezultate am obținut și în ceea ce privește modul în care elevii și-au însușit sistemul complex al operațiilor cu fracții algebrice sau în ce privește însușirea sistemului de operații în rezolvarea ecuațiilor. În acest din urmă caz, experimental, am procedat la lecții prin reliefarea dintr-un început a definiției ecuației, a formei ei generale, ca și a proprietăților ecuațiilor, care dau justificarea matematică a sistemului de operații pe care le efectuăm. Considerăm că prin organizarea operării cu schema generală de rezolvare a ecuațiilor (de gradul I cu o necunoscută) se poate evidenția sensul operațiilor efectuate în rezolvarea ecuațiilor.

Subliniem faptul că este important ca — reliefînd inițial această schemă acțională — să organizăm apoi operarea cu ea pînă la interiorizarea ei, astfel încît orice proces de rezolvare ulterioară să fie reglat mental de aceasta.

Așadar, prezentarea algoritmică a cunoștințelor și organizarea procesului de geneză conștientă, de generalizare și de structurare interioară a unor algoritmi corespunzători devin factori importanți în sporirea eficienței procesului de predare.

În același sens, am intervenit și în procesul rezolvării problemelor pe cale algebrică. „Programul" acțiunilor în rezolvarea algebrică a problemelor, etapele acesteia erau reliefate pregnant (formulate verbal), în vederea organizării conștientizării acestui model * operator. În urma acestei intervenții, am dat ca probă rezolvarea unei probleme de forma: „În clasa I a unei școli, sînt de 2 ori mai mulți elevi decît în clasa a II-a. Dacă mutăm 10 elevi din clasa I în clasa a II-a, avem în clasa întîi cu 3 elevi mai mult decît în clasa a II-a. Cîți elevi sînt în fiecare clasă"?

În rezolvarea problemei date (al cărei conținut a fost menționat anterior), chiar dacă elevii stabilesc corect, că după „mutare" vor obține în clasa I „2x—10" și în clasa a II-a „x+10", nu reușesc totuși să redea faptul că, în aceste condiții, în clasa I vor fi cu trei elevi mai mulți decît în clasa a II-a etc. Aceasta pentru că nu pot să readucă la egalitate un raport ce indică o anumită perturbare a egalității. Din acest

---

* În „modelul" rezolvării problemelor din acest tabel noi am inclus și exersarea privind formarea schemei acționale generale cuprinsă în următoarele etape:

I. Punerea problemei în ecuație:

a) stabilirea necunoscutei; b) stabilirea tuturor relațiilor necesare în alcătuirea ecuației, în funcție de necunoscută și în baza relațiilor cuprinse în datele problemei; c) stabilirea egalității — ecuație; d) verificarea — proba calității — ecuației stabilite prin confruntarea cu textul problemei.

II. Rezolvarea ecuației.

III. Formularea răspunsului la problemă, pe baza soluției ecuației.

IV. Proba rezolvării prin înlocuirea valorii necunoscutei în datele problemei.

punct de vedere, subliniem ideea necesității de a forma la elevi această orientare specifică în sistemul relațiilor cantitative, formarea capacității de operare cu „egalitatea" (capacitatea de a reduce la egalitate diferite raporturi). Asupra unor aspecte în acest sens ne-am referit în prima parte a materialului de față, cînd am discutat problema capacităților operative pe care le solicită gîndirea algebrică.

Observăm, deci, cum organizarea exterioară a procesului de însușire a schemei acționale în rezolvarea problemelor trebuie corelată cu intervențiile orientate în formarea anumitor priceperi și capacități operatorii.

★

Din cele prezentate privind specificul cognitiv al algebrei ca disciplină de învățămînt, privind sfera capacităților operatorii (a priceperilor și deprinderilor) ce trebuie să se constituie și modalitatea mai eficientă de formare a acestora (valorificarea, în acest sens, a principiului acțiunilor mintale), putem desprinde faptul că factorii productivității psiho-pedagogice sînt multipli și variați, pentru orice obiect de învățămînt. În acest sens, noi am venit numai cu unele concretizări privind procesul asimilării cunoștințelor de algebră, relevînd unele aspecte vizînd pîrghiile de sporire a productivității psiho-pedagogice.

Principiul acțiunilor mintale își dovedește eficacitatea și în aplicarea lui la predarea algebrei, iar studiul procesului constituirii acțiunilor mintale, în activitatea elevilor de asimilare a cunoștințelor, trebuie să aibă în atenție atît latura de organizare exterioară, cît și aspectul condițiilor interne în toată complexitatea lor.

Găsirea formelor concrete de aplicare a principiului acțiunilor mintale în procesul însușirii diferitelor obiecte de învățămînt cere, însă, studii speciale, microanalitice, prin care să se demonstreze particularitățile constituirii pe etape a acțiunii mintale la școlarii de diferite vîrste, dat fiind faptul (care s-a evidențiat) că rezultatele cercetărilor efectuate pînă în prezent nu pot fi absolut valabile pentru toate obiectele de învățămînt și pentru diferitele nivele în dezvoltarea ontogenetică.

PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„PROBLEME DE DEFECTOLOGIE" (Vol. III)

Către sfîrşitul anului 1963, *bibliografia* românească în domeniul defectologiei s-a mai îmbogăţit cu cîteva lucrări, în rîndul cărora se remarcă vol. III al culegerii „Probleme de defectologie", publicat sub redacţia prof. univ. Al. Roşca şi a lui V. Mare. Această lucrare, apărută în Editura didactică şi pedagogică, constituie continuarea volumelor „Probleme de defectologie şi psihopatologie", apărute în anii 1959 şi 1961 în aceeaşi editură, sub redacţia prof. univ. Al. Roşca şi a prof. univ. B. Zörgö.

Ca şi în volumele precedente, preocupările specialiştilor care-şi aduc contribuţia la această lucrare sînt îndreptate asupra *mai multor categorii de deficienţi*: surdo-muţi, hipoacuzici, un caz de orb-surd, unul de mutism electiv, sau anumite tulburări de vorbire. Dat fiind faptul că lucrarea se prezintă sub forma unei culegeri de articole (cum de altfel se şi intitulează) nu vom *putea face o analiză pe probleme de tematică*, astfel încît ne vom opri asupra fiecăruia din articole, arătînd aspectele pozitive, unele lipsuri constatate, venind cu unele propuneri de îmbunătăţire.

De pildă, în articolul *„În legătură cu îmbunătăţirea conţinutului procesului de învăţămînt în şcolile speciale de surzi"* * de *D. Ciumăgeanu, I. Czitrom, A. Caraman*, după ce analizează felul în care este organizat procesul instructiv-educativ cu deficienţii de auz din ţara noastră, autorii fac referiri la interpretarea dată de unii specialişti în problemele: 1) *sistemului metodic* de predare a limbii în şcolile de surdo-muţi şi 2) conţinutului învăţămîntului. În legătură cu acestea se analizează anumite aspecte ale formei şi conţinutului învăţămîntului de cultură generală al deficienţilor de auz din ţara noastră şi prevederile programelor şcolare, spre a se stabili în ce măsură se asigură în prezent unitatea şi continuitatea

---

* În ultimii ani, unii specialişti găsesc de cuviinţă să elimine cuvîntul „surdo-mut" din terminologia de specialitate; cînd se referă la surdo-mutul demutizat ei recurg tot mai mult la cuvîntul „surd". O asemenea substituire este corectă, dacă se respectă conţinutul exprimat de termenul „surdo-mut".

Considerăm, totuşi, că termenul „surdo-mut" reuşeşte să cuprindă mai precis esenţa surdo-mutităţii, deoarece surditatea este un fapt de natură fiziologică (determinat uneori de malformaţiuni sau modificări anatomice, alteori avînd o evoluţie independentă), iar mutitatea înseamnă consecinţele fiziologice şi psihice ale surdităţii. În procesul demutizării surdo-mutului de obicei nu se acţionează împotriva surzeniei, ci asupra mutităţii.

În majoritatea lucrărilor de specialitate publicate în diferite limbi, găsim termeni consacraţi pentru noţiunile: surd, surdo-mut, surditate. De ex. în *limba engleză:* deaf, deaf-and-dumb, deafness; în *limba franceză:* sourd, sourd-muet, surdité; în *limba germană:* taub, taubstumm, taubheit; în *limba italiană:* sordo, sordomuto, sordità; în *limba maghiară:* süket, süketnemak, süketség; în *limba rusă:* глухой, глухонемой; în *limba spaniolă:* sordo, sordomuto, sordera ş.a.m.d.

între grădiniță, școala specială de 9 ani și școala profesională.

Cele două capitole mai importante ale lucrării: a) necesitatea introducerii unor elemente noi în conținutul învățămîntului de cultură generală pentru surzi și b) unitatea dintre diferitele instituții de învățămînt, condiție principală a îmbunătățirii conținutului de cultură generală al învățămîntului special pentru surzi, subliniază necesitatea unor restructurări în învățămîntul special din R.P.R. Se propune introducerea în programele de învățămînt ale acestor școli a fizicii și igienei; de asemenea, se propune introducerea unor lecții de „istorie a dezvoltării societății" și de „educație cetățenească". Punctul de vedere referitor la predarea algebrei nu este exprimat cu suficientă claritate; pe de o parte, se apreciază că această materie „nu ar apărea ca absolut necesară", deoarece „practica arată că elevii surdo-muți întîmpină și așa mari greutăți în însușirea aritmeticii și geometriei" (pag. 16); pe de altă parte, se subliniază că „totuși experiența arată că, în condițiile unei bune dezvoltări a vorbirii și gîndirii, elevii surzi nu întîmpină greutăți deosebite în însușirea algebrei" (pag. 16). E totodată de remarcat că din cauza folosirii unui stil insuficient de clar s-ar părea că autorii încearcă să facă distincție între ceea ce arată „practica" cu „elevii surdo-muți" și „experiența" cu „elevii surzi" (pag. 16). Într-un asemenea context devine neconvingătoare concluzia că „introducerea algebrei deocamdată nu este oportună, deoarece ea ar încărca în mod evident programa de matematică".

Considerăm justificată recomandarea ca orele necesare pentru noile obiecte de învățămînt să fie obținute printr-o mai judicioasă repartizare a orelor atribuite în prezent disciplinelor realist-științifice și celor cu caracter umanistic.

Legătura dintre grădinița pentru surdo-muți și școala specială de 9 ani, cît și între aceasta și cea profesională, găsim că este supusă unei analize sumare; merită însă toată atenția concluzia că sînt necesare anumite măsuri în vederea asigurării unui învățămînt unitar pentru surdo-muți. Totodată, problema învățămîntului profesional al surdo-muților din R.P.R. ar fi trebuit să fie prezentată mai amplu, ținîndu-se seama de cele trei categorii de elevi încadrați aici.

În general, articolul abordează toate problemele pe care le enunță, însă într-un mod fugitiv și schematic. Meritul deosebit constă în sublinierea făcută cu privire la faptul că trebuie acordată mai multă atenție organizării diferitelor etape ale învățămîntului deficienților de auz, în așa fel ca rezultatele care se vor obține în munca instructiv-educativă să fie superioare celor obținute în prezent.

În articolul *„Unele date referitoare la perceperea sunetelor vorbirii de către elevii hipoacuzici de categoria a II-a"* de *L. Maescu-Caraman*, autoarea, referindu-se la concluziile la care au ajuns unii defectologi de peste hotare, cît și la anumite cercetări efectuate în țara noastră, studiază posibilitățile elevilor hipoacuzici din categoria a II-a (deci la care pierderea auzului este 50—35 decibeli). S-a avut în vedere un număr de 50 elevi din clasele III—VII, urmărindu-se: 1) gradul de percepere a vocalelor și consoanelor (atît izolate, cît și în cadrul unor cuvinte și propoziții cunoscute) și 2) greșelile tipice care au loc în procesul perceperii acestor sunete.

Perceperea consoanelor este urmărită ținîndu-se seama de locul lor de articulație, iar cea a vocalelor ținîndu-se seama îndeosebi de caracteristicile vizuale ale pronunțării. E convingătoare sublinierea că, în cadrul cuvintelor și al propozițiilor cunoscute, consoanele și vocalele pot fi sesizate mai ușor prin labiolectură și diferențiere fonematică, decît în situația pronunțării izolate. Diferențierea este asigurată de cunoașterea semnificației și a caracteristicilor contextului. Sînt de asemenea interesante statisticile și concluziile referitoare la

E R A T A

pagina	rîndul	se va citi	în loc de
44	5 de sus	emigranți romîni	emigranți străini

pedagogie. Brată –

pedagogie

revistă G.

greșelile pe care le întîlnim la elevi în perceperea vocalelor și a consoanelor.

Există totuși în articol anumite teze insuficient de argumentate, precum și unele neclarități. De exemplu, menționîndu-se constatarea „că hipoacuzicii de categoria a II-a percep cu mai multă ușurință vocalele" (pag. 49) se trece pe planul al doilea sonoritatea sunetelor respective, menționîndu-se că „principalele elemente care condiționează gradul de perceptibilitate sînt particularitățile vizibile ale pronunțării lor". În rîndul acestor particularități se citează: gradul lor de deschidere în articulație, rotunjirea buzelor, locul de articulație ș.a. Din practică se poate constata, însă, că dacă elementul sonor ar deține un rol secundar, ar spori posibilitățile de confuzie între vocalele o-u, e-i, ă-î, — ceea ce se întîmplă în mod frecvent îndeosebi la surdo-muții cu demutizare începătoare.

Într-un alt aliniat din lucrare se menționează că „perceperea sunetelor vorbirii de către hipoacuzicii de categoria a II-a depinde direct de posibilitățile funcționale ale analizatorilor solicitați și într-o anumită măsură de starea auzului fonematic" (pag. 43). În acest caz, auzul fonematic pare a fi detașat de analizatorul auditiv.

În articolul *„Date în legătură cu vocabularul unui elev orb-surd"* * de *W. Roth, D. Ciumăgeanu, F. Sandu* se analizează componența vocabularului pe care-l poseda în anul 1963 elevul orb-surdo-vorbitor A.V.; acest elev era atunci în clasa a VI-a a Școlii speciale de orbi din Cluj și avea vîrsta de 18 ani.

Spre a oferi posibilitatea cititorului ca să înțeleagă și să urmărească mai bine conținutul problemelor cuprinse în articol, autorii recurg la enumerarea cîtorva date în legătură cu evoluția elevului A. V.: la vîrsta de doi ani și jumătate, în urma unei meningite cerebro-spinale, el a devenit orb-surdo-mut, la vîrsta de 11 ani a fost încadrat în Școala specială de orbi din Cluj, inițiindu-se preocupări speciale pentru educația și instrucția lui.

În timpul școlarizării, pînă în anul 1963, pe baza limbajului oral și scris (care au fost predate concomitent) s-au transmis elevului A. V. diferite cunoștințe, asigurîndu-i-se un nivel corespunzător celui al elevilor din clasa a IV-a din școala elementară. Pe linia activităților practice, el a fost instruit în confecționarea periilor și în compactarea cărților.

Cu ocazia studierii vocabularului elevului A. V., s-a ținut seama de: 1) vocabularul care se află în evidența profesoarei (deci cel predat la lecții) și 2) anumite probe specifice care au constat din: a) scrierea de către elev a tuturor cuvintelor pe care acesta și le amintește; b) scrierea numai a adjectivelor sau numai a verbelor pe care le cunoaște; c) efectuarea anumitor compuneri libere (pe următoarele teme): 1) despre cal; 2) despre plante; 3) despre prietenii mei; 4) despre orașul Cluj; 5) despre muncă; 6) despre mijloacele de transport. Pentru asigurarea materialului comparativ necesar, au fost efectuate aceleași tipuri de experimente la cîte zece elevi surzi, orbi și normali, care se găseau la un nivel de școlarizare asemănător cu cel al elevului A. V.

Pe baza analizei materialului experimental, se relatează despre: volumul vocabularului, apartenența cuvintelor la fondul principal lexical al limbii, componența morfologică a vocabularului, repartizarea vocabularului pe teme, cuvinte concrete și abstracte, mobilitatea vocabularului ș.a. Se apreciază că în urma celor șase ani de școlarizare elevul A.V. dispune de un vocabular de peste 4 000 cuvinte ale limbii române; totodată, cunoaște diverse expresii verbale uzuale din limbile rusă, germană și

---

* În culegerea *„Probleme de defectologie și psihologie"*, vol. II, elaborată sub redacția prof. univ. *Al. Roșca* și prof. univ. *B. Zörgo*, autorii *W. Roth, Ș. Lungu, F. Sandu*, referindu-se la același elev, au publicat articolul *„Observații în legătură cu instruirea și educarea unui copil orb-surdo-mut"*.

franceză — ceea ce dovedește că învățarea mai multor limbi îi este posibilă.

Considerăm însă că se acordă o extindere prea mare analizei vocabularului „în sine", fără a se scoate în evidență specificul metodelor și procedeelor folosite pentru predarea acestuia, în diferitele etape ale demutizării, care necesită totodată o analiză psihologică și pedagogică mai aprofundată. Pe de altă parte, probele specifice folosite pentru înregistrarea vocabularului nu sînt convingătoare; ele ar fi putut chiar să lipsească de îndată ce în articol se face afirmația că s-a ținut seama de „vocabularul care se află în evidența profesoarei" și că „acest vocabular cuprinde cuvintele însușite la lecție și în afară de lecție, în comunicarea nemijlocită cu cei din jur" (pag. 69). Aceasta, cu atît mai mult, cu cît în prealabil se menționase că în perioada care a precedat școlarizarea lui A. V. „limbajul verbal (al acestuia n.n.) a rămas complet nedezvoltat, iar comunicarea cu cei din jur s-a bazat pe cîteva sc ne gestuale rudimentare și strîns legate de satisfacerea trebuințelor elementare" (pag. 66).

In continuare, în articolul *„Date experimentale în legătură cu defectele de vorbire la copiii înapoiați mintal"* de *M. Farkaș*, întocmit pe baza studierii a 130 de elevi din categoria debili mintali și imbecili, încadrați în clasele I—VII, se formulează anumite concluzii referitoare la caracteristicile tulburărilor de vorbire ale acestora. Printre aspectele deosebit de importante ale temei tratate, găsim: legătura dintre frecvența anumitor tulburări de vorbire și gradul înapoierii mintale, cea dintre nivelul de coordonare și diferențiere al mișcărilor limbii, gradul înapoierii mintale și al tulburărilor de vorbire ș.a.

Nu reiese, însă, că autorul ar avea un punct de vedere precis asupra locului pe care-l ocupă imbecilitatea în ierarhia formelor și gradelor de înapoiere mintală. De aceea, uneori o cuprinde între formele „mai ușoare" (pag. 112), alteori o consideră ca „grad mai profund" (pag. 114).

E. Neagu colaborează la această culegere cu articolul „Observații asupra răspîndirii tulburărilor de vorbire la copiii de vîrstă școlară mică (clasele I—IV) din orașul Cluj".

Cercetarea a fost efectuată pe un efectiv de 3 065 elevi, avîndu-se în vedere tulburările de articulație, ritm și voce.

Considerăm că din felul în care este expus materialul prezintă importanță mai ales comparația rezultatelor obținute în școala noastră cu datele publicate de specialiști străini, cît și statisticile.

Nu reiese însă suficient de clar de ce de data aceasta autoarea aduce modificări criteriului de apreciere al tulburărilor de articulație folosit anterior. După cum se menționează, în lucrarea de față au fost considerate ca defecte de articulație „toate cazurile în care sunetele erau pronunțate greșit, chiar numai în una din pozițiile fonetice pe care le pot ocupa în cadrul cuvîntului" (pag. 124), pe cînd într-o altă lucrare se arăta că nu „s-a considerat drept tulburare de vorbire decît cazul în care sunetul era greșit pronunțat în toate trei situațiile" *. Pe de altă parte, nu apare suficient de clar de ce în introducerea articolului (publicat în vol. III) se afirmă că „majoritatea tulburărilor de vorbire se corectează în mod spontan" (pag. 122), ca apoi să se menționeze că „aceste tulburări se corectează în mare măsură sub influența procesului de învățămînt" (pag. 123) sau „cu vîrsta, prin educarea atenției și a interesului față de vorbire, copilul devine conștient de propriul său defect și se străduiește să-l corecteze singur" (pag. 129) ș.a.m.d. Într-o asemenea situație, teza asupra corectării spontane ar fi trebuit să fie redimensionată.

E. Neagu: *Observații preliminare asupra unor cazuri de dislalie depistate printre copiii de vîrstă preșcolară (5—7 ani) din orașul Cluj*". Probleme de defectologie și psihopatologie, vol. II, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961, pag. 111.

În articolul *„Rolul deficiențelor motrice ale limbii și ale musculaturii faciale în producerea tulburărilor de articulație"* de *E. Neagu* și *V. Mareș*, autorii, bazîndu-se pe problemele abordate în anumite lucrări ale unor logopezi străini, cît și pe materialul faptic cules de le 200 elevi din clasele I—IV din orașul Cluj, formulează diferite concluzii în legătură cu caracteristicile motricității aparatului vorbirii la copiii dislalici și la cei cu vorbirea corectă. Se subliniază necesitatea unei cît mai ample folosiri a exercițiilor „care vizează restabilirea capacității de coordonare a mișcărilor organelor vorbirii" (pag. 146).

Totuși, se poate observa că materialul faptic cules e supus unei analize insuficiente, că ies în evidență prea puține concluzii pedagogice și psihologice. De asemenea, titlul articolului e mult mai cuprinzător decît conținutul său real.

Articolul intitulat *„Un caz de mutism electiv la un copil de vîrstă preșcolară determinat de greșeli educative"* de *M. Peteanu*, deși analizează un singur caz de mutism (caracterizat printr-o inhibiție electivă de protecție), prin bibliografia la care recurge, cît și prin concluzii, scoate în evidență anumite indicații pedagogice și psihologice. Factorii care au contribuit la crearea mutismului analizat sînt prezentați în succesiunea lor, o dată cu descrierea caracteristicilor și a efectului specific. În rîndul acestor factori se disting: condițiile de microclimat (care au anemiat și distrofiat organismul), greșelile de orientare pedagogică ale părinților, cele ale educatoarei de la grădiniță și a.

★

Considerăm că culegerea *„Probleme de defectologie"*, vol. III, cuprinde o tematică actuală pentru cercetarea teoretică din acest domeniu și pentru necesitățile practice ale învățămîntului special din țara noastră. În fiecare articol pot fi întîlnite teze interesante, referitoare la tema tratată.

Cu toate că lucrarea aduce o contribuție meritorie la elucidarea anumitor probleme de specialitate, se constată însă și unele deficiențe care le depășesc pe cele existente în volumele publicate anterior și care puteau fi evitate printr-o tratare mai atentă, mai profundă.

CONSTANTIN PUFAN

BIB[illegible]TRALA

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416

Lei 5

Întreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 9673